

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

FRANCINE CARVALHO MADRUGA

**PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ**

**Bagé
2021**

FRANCINE CARVALHO MADRUGA

**PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Claudete da
Silva Lima Martins

**Bagé
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M183p Madrugá, Francine Carvalho
Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento
educacional especializado na rede municipal de Bagé / Francine
Carvalho Madrugá.
181 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2021.
"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Inclusão escolar. 2. Atendimento educacional
especializado. 3. Gestão escolar.. I. Título.

FRANCINE CARVALHO MADRUGA

**PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 29 de novembro de
2021.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla
Orientadora
(UNIPAMPA/MAE)

Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins
Coorientadora
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Cossio Rodriguez
(UFPEL)

Prof.^a Dr.^a Elena Maria Billig Melo
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/11/2021, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/11/2021, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/11/2021, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0680010** e o código CRC **FE18C78E**.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade desse marco em minha vida pessoal e profissional, por me permitir realizar este mestrado e concluir a dissertação, mesmo com todos os momentos difíceis.

À minha mãe Ana Regina Carvalho, meu esposo Maurício Epp Quintana, minha irmã Marcéli Carvalho Madruga, por todo apoio e paciência nos meus momentos de ansiedade, sem a ajuda de vocês não teria conseguido.

Aos meus filhos Ester e Samuel, pela compreensão nas minhas ausências e paciência durante as aulas, estudos e escritas.

À amiga Letícia e sua família pelo carinho e cuidado com meus filhos como se fossem seus, principalmente com a “filha postiça” Ester.

Às minhas colegas de profissão, mas muito mais que isso, amigas que a vida me presenteou, Aline Quintana, Andreia Amaral, Elizangela de Deus, Hélen Rosa, Hélen Fróes, Lilian Ortega, Michela Lemos, Valéria Borba, por compartilharem momentos de aprendizagem e leveza nos nossos dias.

À amiga Susana Tavares, que tem o dom de trazer paz em meio a tudo com as palavras certas e que realizou a leitura e revisão desta pesquisa.

À amiga e comadre, Márcia Bárcena, por toda a ajuda, apoio e incentivo.

À amiga Ingrid Torma, pelo incentivo ao ingresso no mestrado, por todo o carinho e ajuda nessa caminhada.

À amiga Cláudia Ferreira, por todo o companheirismo neste ano, pela parceria com nossos alunos e por enriquecer nossas trocas com todo seu conhecimento.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGMAE, pela excelência e qualidade técnica de cada um, especialmente às professoras Renata Lindemann e Valesca Irala, por todo o aprendizado.

A todos os colegas de curso, muito obrigada!

Aos amigos e colegas de orientação, Uilson Tuiuti, Bárbara Alves Branco, Queli Dornelles, por dividir com vocês essa caminhada, pelos desabafos, pelas risadas, pelas trocas e aprendizagens. E também, às recém chegadas, Adriana, Tenelly e Paula.

À amiga que o mestrado proporcionou, Andreia Carvalho, sempre disposta.

À querida Lauren Poersh, por todo carinho e compartilhamento.

Ao Grupo INCLUSIVE, que é uma honra fazer parte, aprendo muito com cada uma e cada um de vocês.

À cada uma/um das/os diretoras/es escolares, supervisoras e orientadoras educacionais que participaram das Tertúlias Inclusivas, de forma bastante participativa.

À SMED, nas pessoas de Mara Rúbia Pinheirua (Coordenadora do Setor de Educação Inclusiva), Tatiane Vaz (Coordenadora do Setor de Anos Iniciais), Carmem Bueno (Chefe de Gabinete), César Torres (Coordenador Pedagógico), Rita Lopes (Diretora Geral) e Adriana Lara (Secretária de Educação), pelo aceite à esta pesquisa, permitindo a concretização das Tertúlias com as/os gestoras/es escolares e pelo apoio à minha qualificação profissional.

À minha escola Dr. Cândido Bastos, pelo apoio durante este último ano, enquanto ainda cursava as componentes, realizava a intervenção e concluía a dissertação.

Às professoras da banca de qualificação e de defesa, Rita Cóssio e Elena Eblig Melo, pelas suas contribuições para a edificação deste estudo.

À minha coorientadora, Claudete Martins, por suas contribuições.

À minha orientadora, Francéli Brizolla, por não soltar minha mão, pelo carinho, amorosidade e reflexões, agradeço imensamente por acreditar em mim e neste estudo.

A todas e todos, agradecer é pouco, mas por hora, **MUITO OBRIGADA!**

“Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro, não é?”

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre a gestão escolar e o atendimento educacional especializado (AEE) nos processos inclusivos, sendo necessária essa discussão porque se trata do paradigma normativo-legal vigente no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, mais especificamente, a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em 2011 com o Decreto do AEE. Tem como objetivo analisar as práticas de gestão escolar e a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé. Na pesquisa são discutidos os temas teóricos da inclusão escolar, gestão escolar e atendimento educacional especializado, tendo como principais autores: Baptista (2013), Brizolla (2006), Glat & Blanco (2007), Lück, H. (2006, 2009), Mantoan (2003), Paro (2006, 2010), Rodrigues (2006), Sasaki (1997, 2002, 2003, 2005), Vasconcellos (2000, 2008, 2014). É uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a metodologia utilizada é do tipo pesquisa-ação (DIONNE, 2007). O contexto de investigação são 14 escolas de ensino fundamental do município de Bagé, tendo como participantes 23 gestores escolares, sendo que em algumas escolas mais de um gestor manifestou interesse em participar da pesquisa (6 EMEFs com 1 gestor/a, 7 EMEFs com 2 gestores/as e 1 EMEF com 3 gestores/as). Para coleta de dados foram utilizados questionário semiestruturados e cadernos de metacognição, que foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo, onde foram construídas as categorias (BARDIN, 2011). As ações da pesquisa foram realizadas em duas etapas, sendo a primeira a ação diagnóstica em maio/2020, por meio de questionários semiestruturados e, após a ação de intervenção realizada por meio de Tertúlias (MARTINS *et al.*, 2019), com gestores escolares sobre AEE, no período de março a maio/2021, em que foram utilizados os cadernos de metacognição para coleta de dados. A partir da pesquisa, identificamos algumas barreiras para a implementação do AEE nas escolas, como espaços físicos limitados, número elevado de estudantes público do AEE em relação às turmas e aos professores do AEE, demandas dos supervisores dificultando a gestão de tempo/espaço para o trabalho colaborativo, baixa participação das famílias, falta de entendimento sobre os documentos oficiais da escola. Contudo, a principal barreira percebida é a atitudinal (SILVA, 2012), devido à resistência e desconhecimento quanto às

potencialidades dos estudantes, bem como a incompreensão quanto ao atendimento às especificidades dos estudantes, que algumas vezes resultam em barreiras metodológicas. Os gestores escolares apontaram como possibilidades para uma escola inclusiva o trabalho colaborativo e articulado entre todos os profissionais, com vistas a minimizar as barreiras encontradas e a reorganização dos documentos oficiais, implementando em cada realidade escolar e não apenas como um documento a ser construído e “engavetado”, mas um documento que reflita a instituição, dinâmico, democrático e inclusivo.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Atendimento educacional especializado. Gestão escolar.

RESUMEN

Esta investigación trata sobre la gestión escolar y la asistencia educativa especializada (AEE) en procesos inclusivos, y esta discusión es necesaria porque es el paradigma normativo-legal vigente en Brasil, desde la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional de 1996, y más. en concreto, a partir de 2008 con la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva y en 2011 con el Decreto de la AEE. Tiene como objetivo analizar las prácticas de gestión escolar y la implementación de espacios educativos inclusivos en las escuelas primarias de la red municipal de Bagé. La investigación discute los temas teóricos de inclusión escolar, gestión escolar y atención educativa especializada, teniendo como autores principales: Baptista (2013), Brizolla (2006), Glat & Blanco (2007), Lück, H. (2006, 2009), Mantoan. (2003), Paro (2006, 2010), Rodrigues (2006), Sasaki (1997, 2002, 2003, 2005), Vasconcellos (2000, 2008, 2014). Es una investigación con enfoque cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) y la metodología utilizada es del tipo investigación-acción (DIONNE, 2007). El contexto de la investigación son 14 escuelas primarias del municipio de Bagé, con 23 administradores escolares como participantes, y en algunas escuelas más de un administrador expresó interés en participar en la investigación (6 EMEF con 1 administrador, 7 EMEF con 2 administradores y 1 EMEF con 3 encargados). Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios semiestructurados y cuadernos de metacognición, los cuales fueron analizados con base en la metodología de análisis de contenido, donde se construyeron las categorías (BARDIN, 2011). Las acciones de investigación se llevaron a cabo en dos etapas, siendo la primera la acción de diagnóstico en mayo / 2020, a través de cuestionarios semiestructurados y, tras la acción de intervención realizada a través de Tertúlias (MARTINS et al., 2019), con responsables escolares en AEE. , de marzo a mayo / 2021, en el que se utilizaron los cuadernos de metacognición para la recolección de datos. A partir de la investigación, identificamos algunas barreras para la implementación de la AEE en las escuelas, como espacios físicos limitados, alto número de estudiantes públicos de la AEE en relación a las clases y docentes de la AEE, demandas de los supervisores que dificultan la gestión. tiempo / espacio para el trabajo colaborativo, baja participación familiar, falta de comprensión de los documentos oficiales de la escuela. Sin embargo, la principal barrera percibida es la actitudinal (SILVA, 2012),

debido a las resistencias y desconocimiento sobre el potencial de los estudiantes, así como la falta de comprensión para atender las necesidades específicas de los estudiantes, que en ocasiones resultan en barreras metodológicas. Los gestores escolares señalaron como posibilidades de una escuela inclusiva el trabajo colaborativo y articulado entre todos los profesionales, con miras a minimizar las barreras encontradas y la reorganización de los documentos oficiales, implementando en cada realidad escolar y no solo como un documento a construir y "archivado", sino un documento que refleja la institución, dinámico, democrático e inclusivo.

Palabras clave: Inclusión escolar. Servicio educativo especializado. Gestión escolar.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Referencial Teórico-Conceitual | 23 |
| Figura 2 – Comparativo entre Educação Especial e Educação Especial na perspectiva inclusiva | 27 |
| Figura 3 – Histórico da terminologia sobre deficiência | 28 |
| Figura 3 – Histórico da terminologia sobre deficiência (continuação) | 29 |
| Figura 4 – A pesquisa-ação em quatro fases principais | 48 |
| Figura 5 – Fase I da pesquisa-ação | 50 |
| Figura 6 – Fase II da pesquisa-ação | 53 |
| Figura 7 – Fase III da pesquisa-ação | 55 |
| Figura 8 – Fase IV da pesquisa-ação | 57 |
| Figura 9 – Fases da análise de conteúdo | 79 |
| Figura 10 – Critérios metodológicos | 84 |
| Figura 11 – <i>Kit</i> aproximação | 89 |
| Figura 12 – 1ª Tertúlia: Orientação e organização | 91 |
| Figura 13 – 2ª Tertúlia: Ambientação e interação | 94 |
| Figura 14 – 3ª Tertúlia: Especificação do AEE | 96 |
| Figura 15 – 4ª Tertúlia: Ordenamentos legais sobre o AEE | 98 |
| Figura 16 – 5ª Tertúlia: A importância do gestor escolar nos processos inclusivos | 99 |
| Figura 17 – 6ª Tertúlia: Compartilhamento da prática e conclusão da formação | 102 |
| Figura 18 – Tertúlias: categorias e subcategorias <i>a posteriori</i> | 106 |
| Figura 19 – O que são barreiras? | 137 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Atuação dos/as gestores/as escolares | 67 |
| Gráfico 2 – Tipos de Deficiência apontadas nas escolas participantes | 108 |
| Gráfico 3 – Conhecimento da definição de AEE, a partir da literatura e das legislações | 112 |
| Gráfico 4 – Estudantes atendidos pelo AEE em 2017 e em 2021, em Bagé, RS | 136 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Dimensões de acessibilidade, barreiras, práticas e exemplos | 35 |
| Quadro 2 – Cronograma da pesquisa-ação | 72 |
| Quadro 2 – Cronograma da pesquisa-ação (conclusão) | 73 |
| Quadro 3 – Cronograma das Tertúlias Inclusivas | 75 |
| Quadro 3 – Cronograma das Tertúlias Inclusivas (continuação) | 76 |
| Quadro 3 – Cronograma das Tertúlias Inclusivas (conclusão) | 77 |
| Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise | 81 |
| Quadro 5 – Instrumentos para análise dos dados | 83 |
| Quadro 6 – Entendimento do exercício metacognitivo | 92 |
| Quadro 6 – Entendimento do exercício metacognitivo (conclusão) | 93 |
| Quadro 7 – Contribuições do curso à gestão escolar | 103 |
| Quadro 7 – Contribuições do curso à gestão escolar (conclusão) | 104 |
| Quadro 8 – Disposições encontradas sobre o AEE no PPP e/ou Regimento Escolar | 118 |
| Quadro 8 – Disposições encontradas sobre o AEE no PPP e/ou Regimento Escolar (continua) | 119 |
| Quadro 8 – Disposições encontradas sobre o AEE no PPP e/ou Regimento Escolar (conclusão) | 120 |
| Quadro 9 – Necessidades e percepções dos gestores escolares | 125 |
| Quadro 9 – Necessidades e percepções dos gestores escolares (conclusão) | 126 |
| Quadro 10 – Ações da gestão escolar que incentivam a inclusão dos estudantes | 127 |
| Quadro 10 – Ações da gestão escolar que incentivam a inclusão dos estudantes (conclusão) | 128 |
| Quadro 11 – Mural de Atitudes Inclusivas da escola | 130 |
| Quadro 11 – Mural de Atitudes Inclusivas da escola (conclusão) | 131 |
| Quadro 12 – Principais barreiras encontradas pelos gestores escolares | 133 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Escolas participantes da pesquisa | 62 |
| Tabela 1 – Escolas participantes da pesquisa (conclusão) | 63 |
| Tabela 2 – Participantes da pesquisa | 65 |
| Tabela 2 – Participantes da pesquisa (conclusão) | 66 |
| Tabela 3 – Bases de dados e anos das publicações | 85 |
| Tabela 4 – Sistematização dos dados dos estudos selecionados | 86 |
| Tabela 4 – Sistematização dos dados dos estudos selecionados (conclusão) | 87 |
| Tabela 5 – Disponibilização das SRM no período de 2005 a 2008 | 107 |
| Tabela 6 – Dados das EMEF participantes da pesquisa | 109 |
| Tabela 7 – Organização da escola | 110 |
| Tabela 8 – Professoras atuantes no AEE em Bagé, RS | 136 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul

FUNDEB – Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica

GD – Gestor/a Diretor/a Escolar

GOE - Gestor/a Orientador/a Educacional

GS - Gestor/a Supervisor/a

GVD - Gestor/a Vice-diretor/a

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PAEE – Professor/a do AEE

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Parte I | 19 |
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA | 23 |
| 2.1 Inclusão escolar: marcos iniciais | 24 |
| 2.1.1 Barreiras x acessibilidade | 32 |
| 2.2 Traçando o caminho do AEE: como funciona e quem atua? | 36 |
| 2.3 Gestão escolar: articulação entre saberes e fazeres | 40 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA | 46 |
| 3.1 Tipo de pesquisa | 46 |
| 3.2 As fases da pesquisa-ação | 48 |
| 3.3 Contexto de pesquisa | 58 |
| 3.4 O campo de desenvolvimento da pesquisa | 62 |
| 3.5 Sujeitos da pesquisa | 64 |
| 3.5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa | 65 |
| 3.6 Instrumentos e procedimentos de produção de dados | 68 |
| 3.6.1 Questionário semiestruturado | 69 |
| 3.6.2 Cadernos de Metacognição | 70 |
| 3.7 Cronograma da pesquisa-ação | 71 |
| 3.8 Ação de intervenção da pesquisa-ação | 73 |
| 3.9 Metodologia de análise dos dados da pesquisa | 78 |
| 3.9.1 Fases do trabalho de análise | 78 |
| 3.9.2 Categorização da análise | 81 |
| Parte II | 83 |
| 4 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS | 83 |
| 4.1 Síntese da revisão de literatura | 84 |
| 4.2 As tertúlias inclusivas | 88 |
| 4.2.1 Primeira Tertúlia | 90 |
| 4.2.2 Segunda Tertúlia | 93 |
| 4.2.3 Terceira Tertúlia | 94 |
| 4.2.4 Quarta Tertúlia | 96 |
| 4.2.5 Quinta Tertúlia | 98 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.6 Sexta Tertúlia | 99 |
| 4.2.7 Avaliação das tertúlias | 102 |
| 4.3 Gestão escolar inclusiva | 105 |
| 4.3.1 Categoria 1: Concepção de gestão inclusiva | 106 |
| 4.3.2 Categoria 2: Políticas de gestão inclusiva | 117 |
| 4.3.3 Categoria 3: Organização do trabalho da gestão inclusiva | 127 |
| 4.4 Reflexões, demandas e possibilidades a partir das Tertúlias | 142 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 147 |
| REFERÊNCIAS | 150 |
| APÊNDICES | 160 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa problematiza o entendimento da Gestão Escolar sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, sua organização e implementação na escola, bem como a importância deste atendimento e sua dimensão nos processos inclusivos nas escolas de ensino fundamental do município de Bagé/RS.

O interesse pela inclusão escolar surgiu em 2005, quando iniciei a Graduação de Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em um polo no município de Bagé/RS, neste período atuava como professora/estagiária na Educação Infantil. Contudo, meus primeiros contatos com estudantes com deficiência aconteceram no estágio do Magistério (2003), em que os que apresentavam “comportamentos diferentes” eram levados para a classe especial, situação essa que já me incomodava. Em 2008, assumi concurso como professora de sala regular e no ano seguinte fui designada para o AEE, mesmo período que realizei especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará – UFC (a distância).

No ano de 2012, assumi concurso como professora de sala de recursos. E em 2017, fui convidada para atuar como supervisora no Setor de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional – SMED, até o ano de 2020 e em 2021 retornei para o AEE em uma Escola de Ensino Fundamental. Essa trajetória tem sido de grande valia, pois pude/posso conhecer mais a respeito da inclusão e dos muitos desafios enfrentados diariamente nas escolas de ensino regular enquanto professora de AEE e, por este motivo, busquei aprofundar-me através desta pesquisa.

A problemática de pesquisa é: Como o gestor escolar percebe o AEE nos processos inclusivos e quais são as ações da gestão escolar que promovem implementação da inclusão em escolas da rede municipal de Bagé? Discutem-se as seguintes questões de pesquisa: quais são as concepções dos gestores sobre inclusão escolar e AEE; como está estruturado o AEE na escola; o que dispõe o Projeto Político Pedagógico (PPP) de ações para a promoção da inclusão na escola; e finalmente, quais foram as contribuições da formação continuada, para a gestão

escolar, na (re)construção de processos inclusivos nas escolas de ensino fundamental.

A investigação foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa e pelo seu caráter de intervenção da pesquisadora na realidade investigada, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação.

Nesse sentido foram realizados seis encontros *online* pelo *Google Meet*, com os gestores escolares para partilha e reflexão através de Rodas de Formação, em formato de tertúlias inclusivas, que é uma ação de extensão da Universidade Federal do Pampa, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Superior – INCLUSIVE, com temas referentes à inclusão, documentos oficiais e ações desenvolvidas em relação a este tema, pois a educação inclusiva é um dos desafios impostos à gestão escolar em relação às demandas da escola.

Esta inquietude surgiu das experiências da pesquisadora na atuação docente como professora do AEE em escolas públicas deste município, que fez com que se deparasse com os mesmos questionamentos, sobre o que fazer para que os estudantes com deficiência fossem incluídos verdadeiramente no contexto escolar e como tem sido a postura da gestão escolar para promover a inclusão.

De acordo com Lück (2009),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23).

A Gestão Escolar é responsável pela gestão da instituição, por conduzir o planejamento e desenvolvimento das atividades na instituição de ensino, como a construção do projeto político pedagógico – PPP, elaboração dos planejamentos, entre outros. No cenário da Educação Inclusiva, essa gestão precisa ser baseada numa liderança democrática, com a participação e envolvimento de todos no processo de tomada de decisões e valorização das diferenças.

Nesse contexto, é imprescindível que o AEE integre a proposta pedagógica da escola e o Gestor Escolar deve organizar a oferta do AEE, que se constitui como

oferta obrigatória dos sistemas de ensino, ainda que participar do AEE seja uma decisão do estudante e dos seus responsáveis.

Essa problemática emerge também devido a poucas pesquisas na área da educação inclusiva e gestão escolar, realizada durante a revisão de literatura desta pesquisa. Observamos que há muitos estudos na área da educação inclusiva, contudo, poucos sobre este serviço especializado na articulação com a gestão escolar nos processos inclusivos em escolas públicas de ensino fundamental.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as práticas de gestão escolar e a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé. A pesquisa está subdividida em três objetivos específicos: 1) identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial; 2) oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas; 3) colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência.

A partir dessa apresentação dos motivos de escolha do tema de pesquisa e a relação da pesquisadora com a mesma, a dissertação é composta por cinco capítulos e está dividida em duas partes, sendo a Parte I iniciada pela introdução e a Parte II composta pela discussão dos dados e resultados.

A seguir, a construção desse caminho será detalhada nos próximos capítulos: referencial teórico-conceitual da pesquisa, referencial teórico-metodológico da pesquisa, discussão dos dados e resultados e considerações finais.

No referencial teórico realizamos um diálogo com pesquisadores e teóricos, acerca dos temas de interesse, a fim de mediar a compreensão: Baptista (2013), Brizolla (2006), Freire (1985, 1997, 2011), Glat & Blanco (2007), Lück (2006, 2009), Mantoan (2003), Paro (2006, 2010), Rodrigues (2006), Sasaki (1997, 2002, 2003, 2005), Vasconcellos (2000, 2008, 2014), entre outros que fundamentam tanto o referencial teórico quanto às análises realizadas.

No capítulo da metodologia apresentamos as estratégias metodológicas que fazem parte desse estudo, o tipo de pesquisa, as fases da pesquisa, o contexto de pesquisa, o campo de desenvolvimento, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e

procedimentos para a produção de dados, cronograma e a ação de intervenção da pesquisa-ação e análise dos dados da pesquisa.

Desta forma, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) do tipo pesquisa-ação (DIONNE, 2007). Tendo como contexto de investigação escolas de ensino fundamental do município de Bagé, que atendem desde a pré-escola, anos iniciais, anos finais até a educação de jovens e adultos - EJA, sendo participantes desta pesquisa 23 gestores escolares de 14 escolas, que através de convite enviado à todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal, direcionado aos gestores escolares, responderam a um formulário manifestando interesse em participar da pesquisa. E uma representação de 4 professoras do AEE convidadas pela pesquisadora.

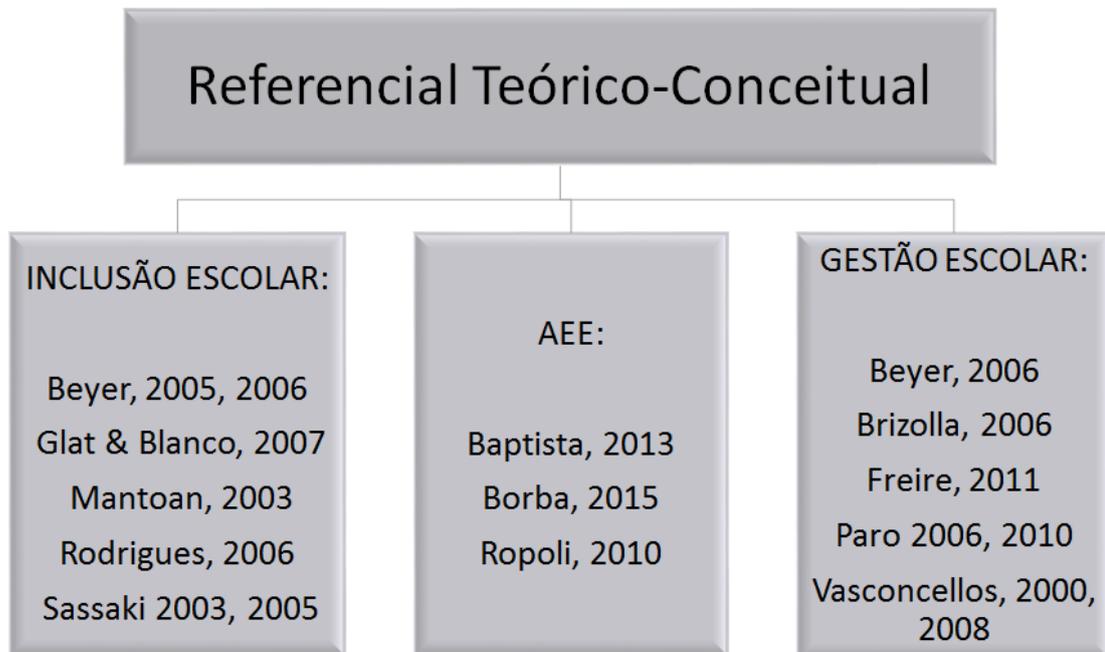
Para a produção de dados, foram utilizados como instrumentos: questionários semiestruturados (inicial e de avaliação final) e cadernos de metacognição. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), dividida em pré-análise; exploração do material; e tratamentos dos resultados, inferência e interpretação. A ação de intervenção aconteceu no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas (MARTINS *et al.*, 2019), por meio de encontros *online* e atividades remotas. E, por fim, no quinto capítulo, algumas considerações da pesquisa realizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

Este capítulo tem como propósito realizar uma revisão teórica sobre a temática da inclusão escolar, do AEE e da gestão escolar e está dividido em três subcapítulos – Processos inclusivos: marcos iniciais; Traçando o caminho do AEE: como funciona e quem atua? e Gestão Escolar: articulação entre saberes e fazeres.

O primeiro subcapítulo aborda a questão dos processos inclusivos, o segundo subcapítulo fala sobre o atendimento educacional especializado e o terceiro subcapítulo trata sobre a gestão escolar, conforme referencial teórico a seguir.

Figura 1 – Referencial Teórico-Conceptual



Fonte: Autora (2021).

#paratodosverem: Figura que apresenta 4 retângulos; acima, um retângulo centralizado na posição horizontal no qual se lê, em letras pretas: “Referencial Teórico-Conceptual”; abaixo deste, três retângulos na posição vertical; da esquerda para a direita, no primeiro se lê: “Inclusão Escolar – Beyer, 2005, 2006; Glat & Blanco, 2007; Mantoan, 2003; Rodrigues, 2006; Sasaki 2003, 2005”. No retângulo do meio, “AEE – Baptista, 2013; Borba, 2015; Ropoli, 2010”. No retângulo à direita, “Gestão Escolar – Beyer, 2006; Brizolla, 2006; Freire, 2011; Paro 2006, 2010; Vasconcellos, 2000, 2008”.

Este capítulo foi construído a partir dos estudos desses autores, que propõe um diálogo importante acerca dos temas elencados neste referencial teórico, bem como nas análises apresentadas.

2.1 Inclusão escolar: marcos iniciais

Na maioria dos países, a educação especial segue um padrão em seu processo histórico e no Brasil a luta pela inclusão não é recente, sendo o princípio fundamental desta iniciativa baseado no artigo 205 da Constituição Federal/1988 que diz que “a educação é um direito de todos”. Contudo, a inclusão escolar ainda enfrenta muitos desafios e por muito tempo as pessoas com deficiência foram segregadas, mantidas em casa ou atendidas em instituições clínicas especializadas. Após, no processo de integração, os alunos é que precisavam se adequar às exigências da escola. E nos últimos anos, temos alcançado grandes avanços quanto à inclusão, garantindo acesso e permanência das pessoas com deficiência nos espaços educacionais desde à educação infantil ao ensino superior.

Conforme estudos realizados por Beyer (2005, p. 26), em relação à deficiência, o autor identifica quatro paradigmas e para cada um esclarece o modelo adotado e “como se pode perceber, cada paradigma tem um impacto diferenciado nas formas sociais de a pessoa com deficiência ser avaliada” (BEYER, 2005, p. 93).

No primeiro paradigma, o Clínico-médico, a avaliação é realizada através de anamnese clínica¹ e tem incidência sobre as limitações individuais, que tem predominância terapêutica, contribuindo para o encaminhamento do aluno às escolas especiais, sobressaindo assim a condição clínica.

No segundo paradigma, o Sistêmico, a avaliação é seletiva e oferece um programa curricular que é adequado, conforme o caso, para a escola regular ou escola especial, em que a “deficiência apresentada pelo aluno é avaliada com base nas demandas impostas pelo sistema escolar” (BEYER, 2005, p. 91).

No terceiro paradigma, o Sociológico, a deficiência é percebida através das expectativas sociais, de modo a facilitar ou agravar o desenvolvimento do aluno. Nesse paradigma os valores sociais do professor podem refletir na avaliação do aluno devido às suas expectativas em relação à sua aprendizagem.

Já no quarto paradigma apresentado por Beyer (2005), o Crítico-materialista, a deficiência é concebida como inaptidão produtiva, em que a pessoa com

¹ As anamneses são essenciais para o estabelecimento de um diagnóstico médico, e consistem em um processo de coletar dados das biografias dos pacientes à luz de uma hipótese. Trata-se de um procedimento essencialmente interpretativo, envolvendo uma relação reflexiva entre as suposições do médico e o comportamento e motivações que poderiam ser associadas ao diagnóstico. (BEATO FILHO, 1994, p. 54).

deficiência é excluída, pois não tem utilidade à sociedade capitalista que supervaloriza a produção. Para o autor, os paradigmas “podem acontecer isoladamente ou de maneira sobreposta” (BEYER, 2005, p. 93) e “países como Itália, Alemanha e Espanha mantêm o uso da expressão integração escolar” (BEYER, 2005, p. 7).

À prova disso, trazemos uma citação de Beyer que elucida de forma objetiva o processo da educação formal:

[...] para encurtar, na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. As escolas de filosofia da Antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença - todas foram escolas especiais para crianças especiais, selecionadas. Nesse sentido, também hoje as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que acolhem não todas as crianças, porém, apenas algumas delas. (BEYER, 2005, p. 17).

Refletindo sobre a “escola que temos” descobrimos que ela sempre atendeu a algum tipo de seleção e que a “escola que queremos” é aquela que atende a todos os alunos, independente da sua condição, que eles possam ser atendidos nas suas especificidades, com educação de qualidade e equidade de oportunidades de acesso à aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Para Rodrigues (2006), a inclusão não é uma evolução da integração, pois a integração criou uma escola paralela à escola regular para os estudantes com deficiência, separando-os em dois tipos, os normais e os deficientes, sendo a sua permanência na escola regular mantida se o estudante tivesse comportamento adequado e caso não fosse ou não tivesse aproveitamento ele poderia ser “devolvido” à escola especial em qualquer momento.

No decorrer dos anos, profissionais das mais diversas áreas, instituições, sociedade civil, entre outros, elaboraram diversos documentos relativos à inclusão escolar e aos processos inclusivos, com vistas a atender as demandas dos diferentes tempos e contextos sociais.

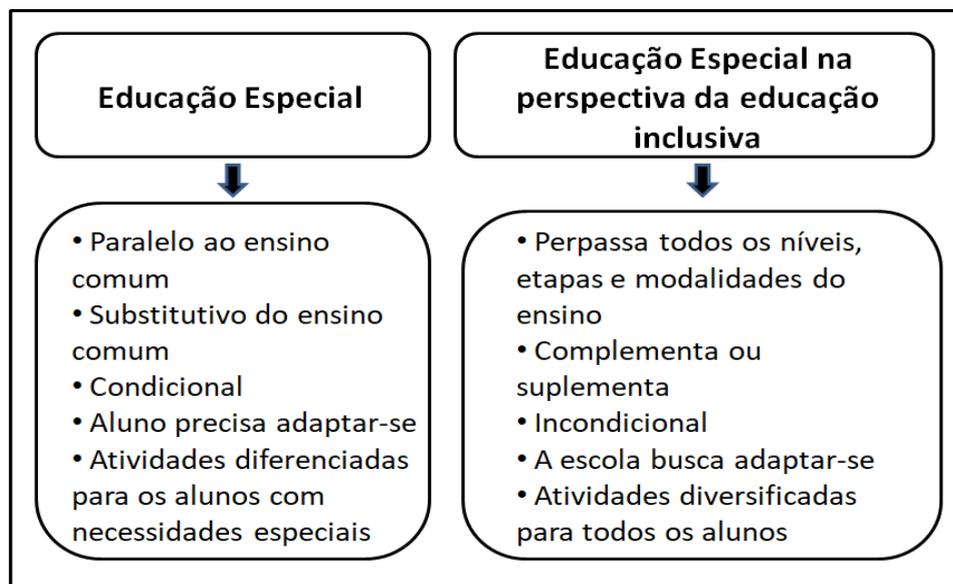
Quando nos reportamos aos ordenamentos legais, temos como base a legislação nacional que vem orientando sobre o tema da educação inclusiva, através da: Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI; e pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Dentre as legislações, destacamos também a Declaração de Salamanca de 1994 que define princípios e práticas da educação inclusiva, orientando que “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 3). A Convenção de Guatemala promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, esclarece a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência; o Decreto Legislativo nº 186/2008, que ratifica a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), propondo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e reestruturando o ensino especializado e segregado para que este não seja mais substitutivo do direito de acesso ao ensino comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem provocado novas discussões e trajetórias da educação especial quanto a sua implementação, organização e definição do seu público, este documento apresenta as diretrizes para a educação especial, implementação e funcionamento do AEE e firma quem são os estudantes público da educação especial, descrevendo-os como: estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (abrangendo nesse grupo estudantes com transtorno do espectro do autismo e psicose infantil) e com altas habilidades/superdotação.

Figura 2 – Comparativo entre Educação Especial e Educação Especial na perspectiva inclusiva



Fonte: Autora (2020).

#paratodosverem: figura de um quadrado branco, com letras pretas, dividido em duas colunas; na da esquerda, lê-se “Educação especial”, seguido de seta direcionada para baixo, com os seguintes tópicos: “paralelo ao ensino comum, substitutivo do ensino comum, condicional, aluno precisa adaptar-se, atividades diferenciadas para os alunos com necessidades especiais”. Na coluna da direita, lê-se “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, seguido de seta direcionada para os seguintes tópicos: “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, complementa ou suplementa, incondicional, aluno busca adaptar-se, atividades diversificadas para os alunos”.

A partir dessa política foi delimitado o público da educação especial, pois anteriormente qualquer estudante que não se adaptasse ou não conseguisse acompanhar os colegas no processo de aprendizagem, era encaminhado para o atendimento especializado. Nesse sentido, a PNEEPEI de 2008 é um importante marco regulatório, que traz novas concepções para a educação especial e garante os direitos dos estudantes com deficiência na escola comum, deixando de ser substitutiva e passando a complementar e suplementar, tornando-se transversal e perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino com vistas a eliminação das barreiras para a participação dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para AEE na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571 de 18 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que trata sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, para a efetivação do direito incondicional à educação, dispendo em

seu art. 1º, incisos I e III: “I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011).

Podemos observar uma evolução na caminhada da Educação Inclusiva, no sentido em que todos os estudantes são incluídos, com e sem deficiência, como um direito incondicional de todos e em todos os níveis e etapas, devendo ser estimulado a se desenvolver globalmente a partir das suas possibilidades e potencialidades e com equidade de oportunidades.

Desta forma, a partir da exposição dos marcos legais e normativos, observamos que o conceito de inclusão e deficiência foi sofrendo alterações com o passar dos anos. Assim, apresentaremos a seguir, a trajetória dos termos utilizados que vem se transformando ao longo da história das pessoas com deficiência, no Brasil.

Figura 3 – Histórico da terminologia sobre deficiência

(continua)

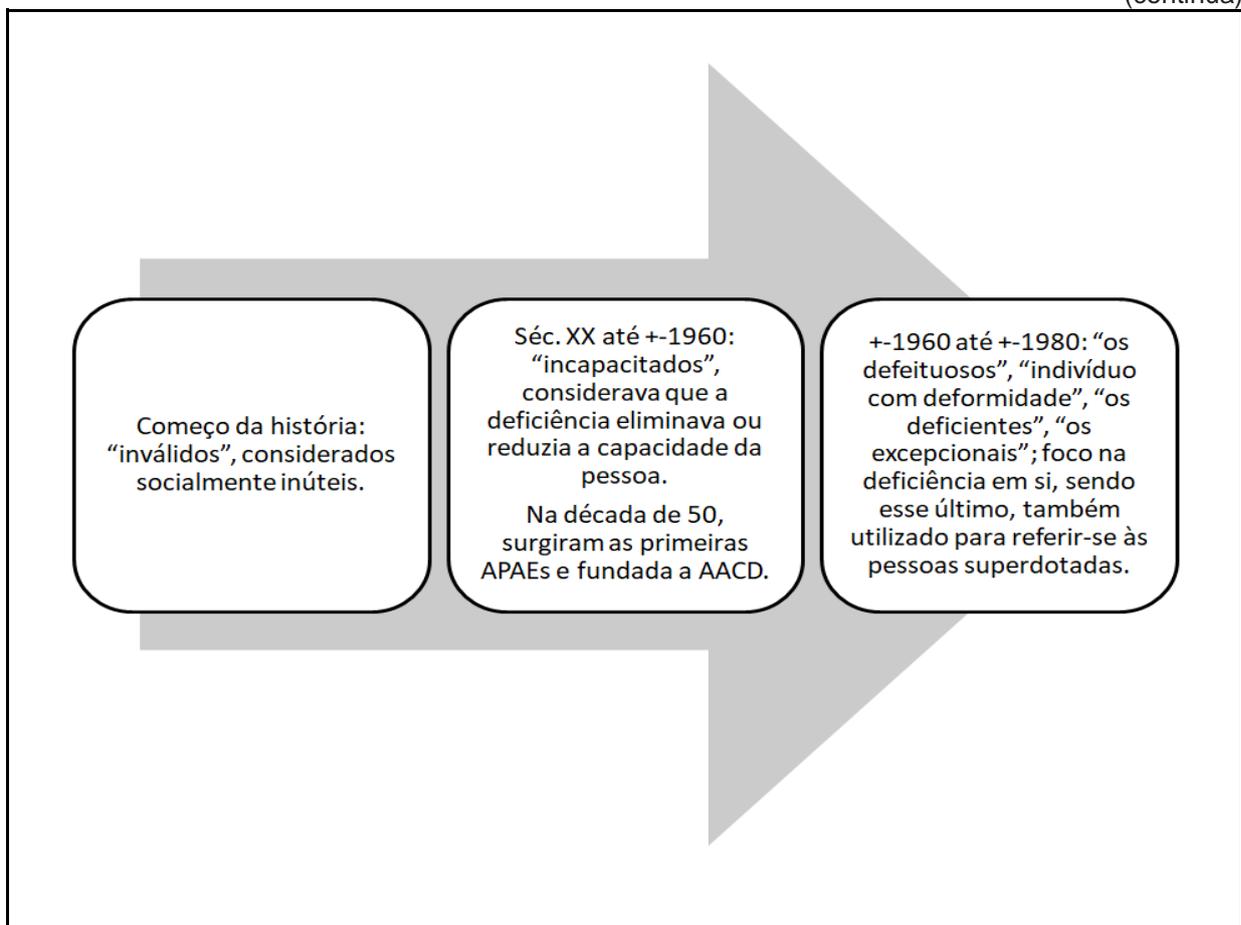
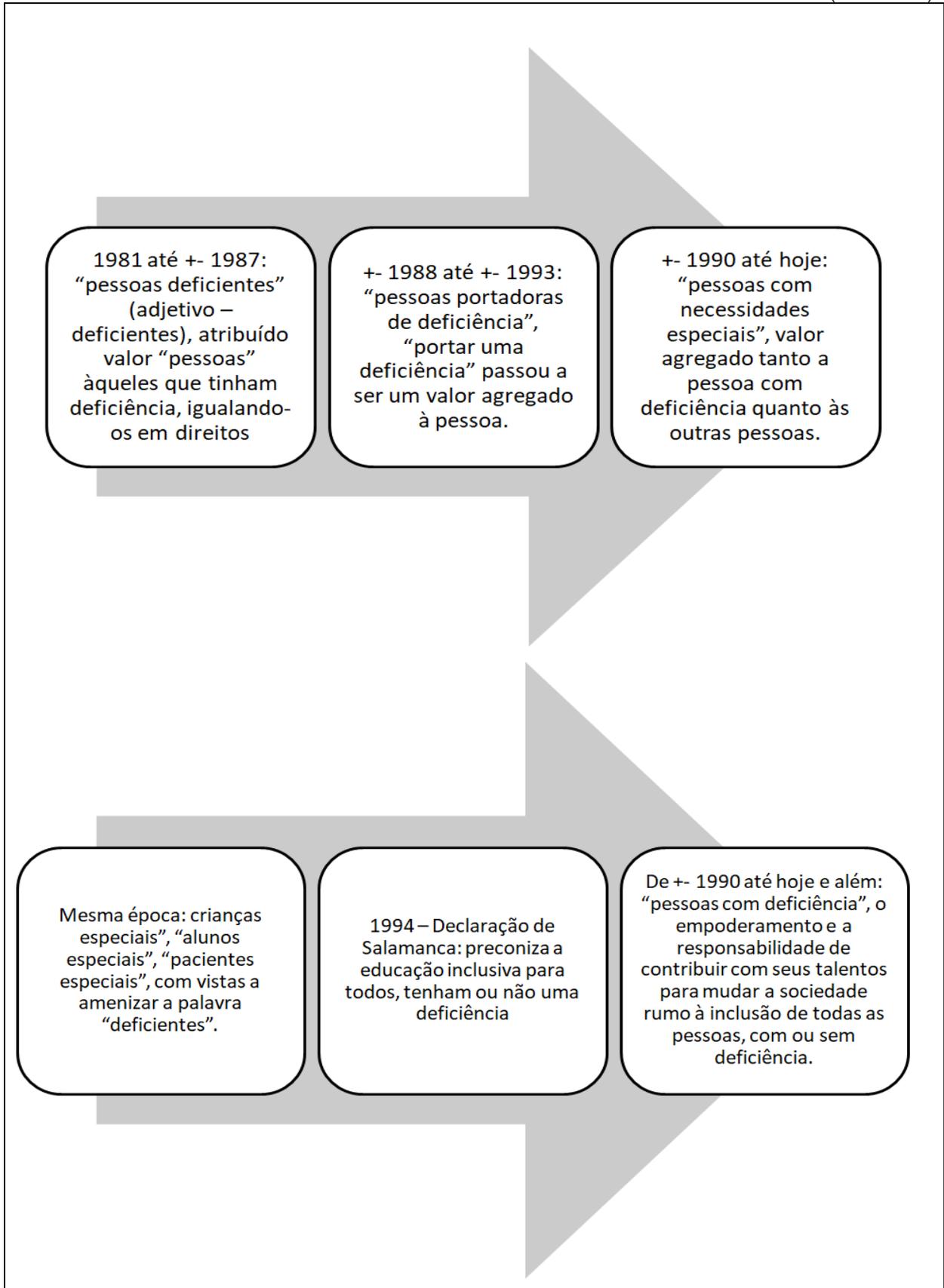


Figura 3 – Histórico da terminologia sobre deficiência

(conclusão)



Fonte: Autora (2020). Adaptado de Sasaki (2003).

#paratodosverem: imagem de fundo branco e letras pretas, dividida em três partes; em cada parte aparece uma seta em tom cinza claro, que sinaliza da esquerda para a direita e sob a qual estão colocados três quadros também alinhados da esquerda para a direita. Na parte superior, nos três primeiros quadros, se lê: “Começo da história – “inválidos”, considerados socialmente inúteis. No segundo quadro se lê: Século XX até +-1960 – “incapacitados”, considerava que a deficiência eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa. Na década de 50 surgiram as primeiras APAEs e fundada a AACD. No 3º quadro se lê: +-1960 até +-1980 – “os defeituosos”, “indivíduo com deformidade”, “os deficientes”, “os excepcionais”; foco na deficiência em si, sendo esse último, também utilizado para referir-se às pessoas superdotadas”. Ao centro, se lê: “1981 até +-1987 – “pessoas deficientes” (adjetivo – deficientes), atribuído valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos. No segundo quadro se lê: +-1988 até +-1993 – “pessoas portadoras de deficiência”. “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. No terceiro quadro se lê: +-1990 até hoje – “pessoas com necessidades especiais”, valor agregado tanto a pessoa com deficiência quanto às outras pessoas”. Na parte inferior, nos últimos três quadros, se lê: “Mesma época – “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais”, com vistas a amenizar a palavra “deficientes”. No segundo quadro se lê: 1994 – Declaração de Salamanca – preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência. No terceiro quadro se lê: De +- 1990 até hoje e além: “pessoas com deficiência”, o empoderamento e a responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência”.

A partir do histórico da terminologia percebemos como a condição de deficiência foi mudando no decorrer dos anos, sendo o termo “pessoa com deficiência” mais adequado e utilizado atualmente e também o termo “deficiência” entendida como deficiência dos espaços e lugares e não da pessoa (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 que teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, onde estabelece que esse direito [à Educação] será assegurado em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

A partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, muda a perspectiva da “deficiência”, que anteriormente era vista como uma condição das pessoas e, atualmente, como uma condição dos espaços que não estão preparados para receber todas as pessoas, da mesma forma, as escolas que devem organizar-se espaço, material e metodologicamente para atender todos os estudantes, como descrito em seu artigo 28, no capítulo V “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015).

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.** (BRASIL, 2015, *grifo* nosso).

Abrindo um espaço nessa caminhada política-histórica da inclusão escolar, em 30 de setembro de 2020, tornou-se público o Decreto Nº 10.502, publicado em 01 de outubro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Na contramão dos processos inclusivos dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum no país e de todos os movimentos e lutas pela inclusão escolar, este Decreto prevê que as famílias possam escolher em que instituição e em que classe (comum ou especial) a criança poderá estudar, incentivando a criação de escolas e classes especiais, contrariando a ideia dos sistemas inclusivos.

Contudo, após diversos movimentos, no dia 01 de dezembro, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu este Decreto pelo entendimento de que “o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência [...] no ensino regular, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade”. Bem como, o STF entende que o paradigma da educação inclusiva “é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência [...] para inseri-las no contexto da comunidade” (BRASIL, 2020, p. 18-19, 24).

Acreditamos que a “nova” Política de Educação Especial trará um impacto muito negativo para a nossa realidade, uma vez que agrava os processos excludentes e enfraqueceria a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação no convívio com outras crianças. Uma vez que as classes especiais estão extintas no nosso município e o número de estudantes público da educação especial vem crescendo desde a PNEEPEI/2008, podendo criar condutas excludentes e discriminatórias dentro das próprias escolas, indo de encontro dos processos inclusivos que tem sido implementados não somente nas escolas, mas na sociedade como um todo.

Alguns autores e autoras, como a autora Maria Teresa Mantoan, defendem que a inclusão é um processo para todos os estudantes, independentemente das

questões individuais de cada um. Sem prever práticas específicas para cada deficiência ou condição e que a exploração das possibilidades depende da qualidade do ensino (MANTOAN, 2003, p. 67). Concordamos com a autora, no entanto o professor não pode ser o único responsável pela qualidade do ensino, é preciso suporte, atendimentos, recursos humanos e materiais, bem como uma gestão que atenda as demandas e necessidades. E para elucidar esse pensamento trazemos uma reflexão do autor David Rodrigues que diz que

A escola regular se quiser ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos necessita de recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e necessita de dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” que ofereça a garantia às famílias e encarregados de educação que os mesmos serviços que eram proporcionados pela escola especial podem continuar a estar disponíveis. (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Acreditamos que cada estudante possui uma especificidade, alguns deles com diversas comorbidades e entendemos que cada caso deve ser analisado de forma singular, devido aos recursos limitados da escola, assim como que nem todos os estudantes podem beneficiar-se da permanência de forma integral e sim de um processo gradativo e que respeite as diferenças e necessidades individuais de cada estudante. O que queremos dizer é que há casos muito específicos que podem necessitar de um suporte maior por parte dos atendimentos clínicos, sejam eles de terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outros. Mas esses atendimentos não substituem as escolas, pelo contrário, a escola é um direito de todos, o que precisamos é de articulação e colaboração para atender as necessidades dos estudantes.

2.1.1 Barreiras x Acessibilidade

A partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência, se estabelece o entendimento de que a deficiência compreende os lugares e os espaços, que não são acessíveis para todas as pessoas (BRASIL, 2015). E essa deficiência dos espaços são compreendidas como barreiras de acessibilidade, que conforme a LBI são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015).

Por barreiras urbanísticas e arquitetônicas, entende-se como obstáculos que podem impedir as pessoas de utilizar os espaços com autonomia, como: ambientes públicos, comércios, calçadas, ruas, entre outros, que não tenham condições de locomoção para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, por qualquer situação.

As barreiras nos transportes, podem ser percebidos quando não há transporte adaptado, com rampas, cintos, ou outros aspectos que possa impedir a pessoa de acessar de forma segura e com autonomia.

As barreiras comunicacionais e tecnológicas são as dificuldades de comunicação e informação entre as pessoas, como por exemplo, a falta de comunicação em Libras para as pessoas surdas, ou de material escrito e de sinalização em Braille para as pessoas cegas, ou ainda falta de acessibilidade digital (tradução, audiodescrição, etc.).

Ainda, conforme Sasaki (2005), podem haver outras barreiras, como a metodológica pode ser percebida pela ausência de atividades adequadas ao estágio de desenvolvimento do estudante, que contemple suas necessidades. A barreira instrumental, que se entende como a ausência ou inadequados instrumentos e utensílios necessários para a autonomia das pessoas, tais como materiais escolares, utensílios de uso pessoal ou de lazer.

Bem como, as barreiras programáticas e as atitudinais, que são barreiras invisíveis e que causam grande impacto na vida das pessoas com deficiência. As barreiras programáticas estão ligadas aos ordenamentos legais, regulamentos,

regras. Enquanto as barreiras atitudinais, como o próprio nome diz, estão relacionadas as nossas atitudes e comportamentos preconceituosos, que podem prejudicar a participação das pessoas com deficiência. E para essas barreiras, o professor Romeu Sasaki propõe seis dimensões de acessibilidade:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas nos recintos internos e externos e nos transportes coletivos.

Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares, etc.).

Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.).

Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral.

Acessibilidade atitudinal: por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. (SASSAKI, 2005, p. 23)

Como forma de ilustrar essa equivalência entre as barreiras e as dimensões de acessibilidade, utilizamos o quadro construído por Marta Gil e Maria de Fátima e Silva (2018), que foi embasado nas Dimensões da Acessibilidade (SASSAKI, 2005), e nos Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES (BRASIL, 2013).

Quadro 1 – Dimensões de acessibilidade, barreiras, práticas e exemplos

| Acessibilidade | Barreiras | Práticas e exemplos |
|--|---|--|
| <p>Arquitetônica Ausência de barreiras físicas construídas no ambiente interno e no entorno de edificações, nos meios de transporte coletivo e vias públicas.</p> | <p>Dificuldade ou impossibilidade de entrar e/ou permanecer em um local, com segurança e dignidade.</p> | <p>Providenciar rampas, banheiros adaptados, plataformas elevatórias, piso tátil, entre outros.</p> |
| <p>Comunicacional Ausência de barreiras na comunicação face a face, escrita e virtual.</p> | <p>Dificuldade ou impossibilidade de se comunicar com outras pessoas, no mundo físico ou digital.</p> | <p>Providenciar intérprete de Libras, textos em formato acessível, ambientes virtuais com acessibilidade digital.</p> |
| <p>Atitudinal Ausência de barreiras culturais (preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações), como resultado de programas e práticas de sensibilização, conscientização e convivência.</p> | <p>Comportamentos de segregação, preconceito e discriminação.</p> | <p>Destinar recursos (da empresa ou da instituição) para implementar ações e projetos que promovam a acessibilidade, em qualquer uma das dimensões.</p> |
| <p>Programática Ausência de barreiras constantes em Normas de serviço, avisos, notícias, políticas da organização, manuais operacionais, regulamentos internos etc.</p> | <p>Dificuldade ou impossibilidade de compreender Normas de Serviço, avisos, Regulamento escolar.</p> | <p>Implantar processos de sensibilização e aplicação de dispositivos legais e de políticas relacionadas à inclusão, utilizando recursos de acessibilidade.</p> |
| <p>Metodológica (ou pedagógica) Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de trabalho ou de aprendizagem.</p> | <p>Dificuldade ou impossibilidade de compreender conteúdos educacionais, conceitos teóricos e métodos de trabalho.</p> | <p>Implantar processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e formas de conceber a aprendizagem e a avaliação. Implantar novas metodologias de execução de serviços; uso de vários estilos de aprendizagem; novos conceitos de avaliação de conhecimentos e habilidades, novos conceitos de fluxograma, produtividade, etc.</p> |
| <p>Instrumental Ausência de barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios de trabalho, estudo e outros.</p> | <p>Dificuldade ou impossibilidade de ter acesso a Tecnologias Assistivas ou ferramentas e equipamentos adaptados para desempenhar tarefas na escola, no trabalho e/ou na vida diária.</p> | <p>Tecnologias assistivas incorporadas em lápis, caneta, régua, teclado de computador, quadros de comunicação aumentativa, aparelhos de uso no trabalho, ferramentas, máquinas, equipamentos. Envolve as outras dimensões da acessibilidade. Sua presença reflete a qualidade do processo de inclusão.</p> |

Fonte: Gil; Silva (2018).

Desta forma, podemos observar a importância e a necessidade das mais diversas formas de acessibilidade como garantia de direitos, oportunidades e equidade para as pessoas com deficiência, pois ela é fundamental para a inclusão escolar. Contudo, percebemos também que a “existência de barreiras que podem ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm” (OLIVA, 2016, p. 495).

Nesse sentido, entendemos que a ausência de acessibilidade atitudinal e metodológica podem ser barreiras de importante impacto no processo de escolarização dos estudantes, bem como da atuação do gestor escolar frente às suas atribuições, pois além de seguir a legislação vigente é necessário que a equipe gestora invista nos processos inclusivos, gerencie o tempo, planeje e realize reuniões pedagógicas, busque recursos materiais e humanos, com o intuito de auxiliar a comunidade escolar a alcançar a acessibilidade na sua escola.

E para tanto, é necessário o trabalho articulado e colaborativo junto ao AEE, que é um serviço oferecido pela Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que **eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos**, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15, *grifo nosso*).

2.2 Traçando o caminho do AEE: como funciona e quem atua?

Durante muitos anos o serviço da educação especial era paralelo e substitutivo do ensino regular, então os estudantes público dessa modalidade encontravam-se nas classes e escolas especiais e em instituições especializadas, que neste período era tido como o mais adequado para atender os alunos com deficiência. Nos últimos anos, foi intensificado o movimento de inclusão a partir da PNEEPEI/2008, que considera que a escolarização dos estudantes público da educação especial deve ser realizada nas escolas regulares.

A partir dessa perspectiva, começam a ser fortalecidos os movimentos para garantir a Educação Inclusiva, descreveremos brevemente alguns dos marcos legais que tratam do AEE como serviço da Educação Especial: Primeiramente, destacamos aqui a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que define em seu art. 205, a educação como direito de todos e estabelece igualdade de condições de

acesso e permanência na escola e garante como dever do Estado oferecer o AEE preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a LDB/1996, a Educação Especial é definida como modalidade de educação escolar, no capítulo V, nos artigos 58 a 60 e prevê a possibilidade de serviços de apoio especializado na escola com vistas à atender às peculiaridades dos estudantes público da educação especial, ainda em classes/escolas/serviços especializados, mas trazendo a possibilidade de integração nas classes comuns sempre que for possível dentro das condições do estudante, ainda neste período, para ele estar na escola, deveria adaptar-se à ela.

A partir da Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo no seu art. 1º que o atendimento educacional especializado terá início desde a educação infantil. E através do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, assegura: “oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade” (BRASIL, 2001, p. 26). A partir dos documentos normativos podemos perceber a sua importância e necessidade de disseminação desses direitos, para que todos os tenham garantidos. Corroborando com a essa questão, a autora Mantoan, compreende que:

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Desta forma, a inclusão aprofunda o debate sobre a diversidade em todos os aspectos, sem legitimar as diferenças, mas apoiando a ideia que somos iguais porque diferimos uns dos outros e que a escola é onde todo estudante tem que estar, independente de deficiência.

Em 2008, é criada a PNEEPEI, que é um documento que fundamenta e enfatiza o processo da inclusão escolar, indicando de onde parte e onde pretende chegar, respectivamente, da educação especial à educação inclusiva. Ela parte de substitutiva do ensino comum para complementar e suplementar e descreve quem são os estudantes público-alvo (estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e tem o AEE como um dos pilares que sustentam a política, pois é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Sendo a atuação do professor do AEE, articulada e colaborativa com o ensino comum, atendendo as necessidades dos estudantes público, visando o acesso e atendimento ao estudante, possibilitando seu desenvolvimento.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 17).

O AEE é uma importante contribuição da PNEEPEI e dentro dessa perspectiva inclusiva que pretende “[...] construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2001, p.1). Nessa perspectiva o AEE deixa de ser o lugar dos excluídos da escola e passa a ser um atendimento especializado, com público-alvo específico e com as competências da nova política de inclusão.

No ano de 2011, foi criado o Decreto nº 7611/2011, revogando o decreto nº 6571 de 2008, que dispõe sobre o AEE e traz no seu art. 2º que “a educação especial deve garantir serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir processo de escolarização dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). E em seu art. 3º traz os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Conforme o Decreto, a oferta do AEE deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, para isso é fundamental que as escolas tenham a sala de recursos multifuncionais e o professor para o AEE dentro da escola (BRASIL, 2011).

O professor do AEE é a ponte entre o estudante com deficiência e o professor da sala comum, possibilitando e incentivando a troca de experiências que estimulem o desenvolvimento educacional do estudante na escola, para isso o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, com a participação da família visando garantir o acesso, a participação e atender as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, esse profissional especializado da educação especial (AEE) deve ter formação inicial com habilitação para o exercício da docência e específica na educação especial, inicial ou continuada. Sendo uma parte, das muitas funções a de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2008, p. 4).

O profissional do AEE atua sobre as peculiaridades dos estudantes e permite que ele interaja seus conhecimentos com o ensino comum, incentivando novos saberes através dos olhares sobre as diferenças, percebendo que cada um tem seu estilo de aprendizagem próprio. E instiga reflexões importantes sobre todas as bases tradicionais que a escola estava fundamentada e aborda as diferenças através de identidades móveis que não se limitam a diagnósticos fechados, conforme descrito na Nota Técnica nº 04/2014, que “não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário” (BRASIL, 2014).

Para além dessas funções, o professor do AEE tem muitas responsabilidades e enfrenta muitos desafios, como o entendimento e apropriação de muitos conceitos e técnicas, como o ensino de Braille, Libras, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e atua em várias frentes e, conforme Baptista (2013),

A compreensão de que o trabalho do educador especializado devesse ser aquele de exclusivo atendimento direto ao aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; a crença de que, além dessas características, seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência. (BAPTISTA, 2013, p. 47-48).

Cabe então a escola comum fazer sua parte contribuindo de forma efetiva e cooperativa, desenvolvendo ações que possam fortalecer o trabalho do AEE, de forma colaborativa e intensa para que todos tenham acesso à aprendizagem, sem desconsiderar as peculiaridades de cada um, pois a escola comum só ganha com esse processo em busca de uma escola inclusiva de fato. Nesse sentido, o AEE oferece para a escola uma proposta inclusiva beneficiando a todos com uma formação inclusiva que propõe uma escola mais democrática e justa para todos e para completar esse pensamento, trazemos a contribuição de Valéria Borba que explicita,

Com a intencionalidade de consolidar a educação inclusiva, o professor do AEE apresenta-se como gestor do seu espaço de atuação, ou seja, das atividades desenvolvidas e na organização do serviço do AEE, no planejamento colaborativo com os professores da sala regular e nas demais ações desenvolvidas na escola e comunidade escolar. Entretanto, todas essas atividades são permeadas pela participação e colaboração da equipe de gestores da escola, principalmente da supervisão escolar. (BORBA, 2015, p. 41).

Concordamos que o professor do AEE seja o gerenciador dos seus recursos e das suas atividades, mas também o elo articulador dos processos inclusivos e para que as ações se concretizem é necessário o trabalho colaborativo da gestão escolar, que tem papel importante e fundamental, junto ao AEE, no sentido do compromisso de organizar os espaços pedagógicos, na articulação com a comunidade escolar com vistas a construção de práticas inclusivas.

2.3 Gestão Escolar: Articulação entre saberes e fazeres

Destacando o que trazem os documentos oficiais sobre a inclusão escolar, é necessário dialogar sobre os aspectos importantes, refletindo sobre a prática a partir do olhar do gestor escolar. Neste mesmo esforço, pesquisadores que defendem a escola de gestão democrática vêm produzindo estudos que visam a união destas temáticas, a fim de mediar a compreensão da gestão escolar em relação ao importante papel que desempenham nesta proposta.

Com o advento da Educação Inclusiva o ambiente escolar precisou buscar novas formas de organização, a fim de adaptar-se às novas características que a escola deveria adotar. Nesse contexto, diversos profissionais depararam-se com

uma diversidade de estudantes em sala de aula que até então divergia dos padrões instituídos ao longo dos anos, pautados em processos normatizadores que produziram a fragmentação do ensino e propuseram um modelo de educação que não contemplava o sujeito da diversidade.

A escola com Gestão Democrática, espaço plural que não corrobora com este modelo excludente, uma vez que tem suas bases fixadas no respeito ao outro, na aproximação com a comunidade, numa potente rede de apoio que une todos os sujeitos que compõe o cenário escolar, deve buscar implementar esta articulação, bem como promover propostas que contemplem a diversidade de estudantes. Este modelo de gestão escolar exige um posicionamento participativo, engajado com todas as questões que envolvem a escola como um todo.

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p. 76).

Partindo desta realidade até o presente, diversos profissionais da área da educação vêm buscando formações a fim de adquirir conhecimentos que lhes permitam avançar rumo a uma escola de gestão democrática que efetivamente respeite a singularidade dos sujeitos que a compõe.

Com o intuito de fortalecer a gestão democrática e inclusiva, trazemos a importância do permanente incentivo ao diálogo, que é trazida por Paulo Freire através do Círculo de Cultura de Freire (2011), em que na proposta, fazemos uma leitura de mundo, nele aprendemos e ensinamos modos próprios de pensar e agir diante do mundo. O Círculo de Cultura é um momento importantíssimo para o exercício dialógico, podendo ser utilizado em qualquer tipo de atividade coletiva que incentive processos educativos, com postura participativa. Em que “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história e dos valores-domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2011, p.108).

Nessa perspectiva, a escola deveria criar espaços de diálogos (em serviço) sobre inclusão em que toda a equipe diretiva participe ativamente junto ao AEE e professores da sala comum.

Neste processo de construção da qualificação da educação, a equipe de gestão escolar também tem, certamente, importantíssimas contribuições a dar. Nosso objetivo ao levantar estas questões é tanto resgatar o valor concreto do Projeto Político-Pedagógico quanto fortalecer a necessidade de os gestores tomarem consciência e ocuparem sua Zona de Autonomia Relativa (ZAR). (VASCONCELLOS, 2014, p. 14).

Sendo assim, percebemos a potência do papel da Gestão Escolar no ambiente escolar e a importância do seu comprometimento com a educação inclusiva e com a remoção das barreiras de acesso à aprendizagem dos estudantes, pois as principais barreiras são as atitudinais e, segundo Sasaki (1997, p. 122) “educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças e não uma simples colocação em sala de aula”.

No que se refere à Gestão Escolar, o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social colocam o planejamento participativo e articulado, como perspectiva fundamental, quando se pretende pensar e realizar a gestão democrática da escola, com o envolvimento de todos.

A defesa da participação se constitui, portanto, em caminho fundamental para a democracia, o que implica romper com as estruturas que produzem relações hierárquicas de poder, marcadas pelo centralismo e o autoritarismo, na direção de uma maior abertura e efetiva participação dos diferentes segmentos na definição e construção dos rumos da escola.

Em verdade, todos esses fatores estão presentes de alguma forma na realidade escolar brasileira; mas o problema central é que a escola se tem estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação. Essa concepção impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade. (PARO, 2010, p. 774).

Na sociedade e nas escolas, ao participarmos dos processos de planejamento e tomada de decisões, exercemos o direito e o dever como cidadãos, construímos e ocupamos espaços de cidadania. As nossas iniciativas de participação nesses processos transformam a realidade que nos cerca e, ao mesmo

tempo, nos ajudam a desenvolver novas capacidades e habilidades democráticas. Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o.

É necessário que a Gestão Escolar estabeleça um trabalho articulado e colaborativo com foco para inclusão, que garanta uma educação de qualidade para todos os estudantes, mobilizando sua comunidade escolar, valorizando as diferenças, articulando as ações no contexto escolar e promovendo a participação de todos com condições de equidade.

A reflexão que estamos querendo enfatizar é a de que as administrações escolares terão papel decisivo na construção de escolas inclusivas, pois é de conhecimento de todos que, em função da complexidade do sistema escolar, faz-se necessário uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo. (BRIZOLLA, 2006, p. 7)

Transformar a escola num lugar onde se desenvolvam novas experiências e competências é uma parcela de contribuição para melhorar nossa sociedade e um desafio de todos: gestão escolar, pais, professores, alunos, funcionários. Sendo assim, a importância do papel dos gestores escolares para a promoção de espaços inclusivos, pois eles também respondem pela difusão de práticas inclusivas, que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem. Eles devem participar ativamente e coletivamente com o corpo docente partilhando a responsabilidade pelo processo educacional, uma gestão escolar bem-sucedida valoriza e oportuniza o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A oferta do AEE deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, reunindo todas as questões quanto a sua organização, planejamento, acompanhamento, avaliação dos recursos, estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica em seu art. 10º, o PPP da escola comum de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, garantindo uma política para a inclusão em que seja previsto na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009)

O PPP é o documento orientador da escola e nele deve constar o que é o serviço do AEE, como ele se organiza e deve ser realizado de forma colaborativa e articulada, junto aos demais profissionais da escola e mantenedora, visando além do acesso à escolarização a permanência dos estudantes com deficiência, sendo a sua construção um compromisso da gestão escolar, que conforme Vasconcellos, “se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELLOS, 2000, p.169).

Observamos que o maior desafio dos processos inclusivos ainda é o modelo tradicional da escola, talvez por isso ainda, o próprio sistema escolar, gestores escolares e professores não percebiam a inclusão com “bons olhos”, porque ela incide em vários elementos da estrutura escolar, os quais precisam ser revisados e reelaborados. A inclusão é um princípio que exige mudanças em todo o contexto escolar e não somente quanto às formas de atuação frente à deficiência, pois no momento que se inclui o estudante com deficiência, a perspectiva inclusiva exige posturas flexíveis e de abertura a mudança que as pessoas, muitas vezes, ainda não estão sensibilizadas para vivenciar, mas que precisa ser provocada e desafiada pela gestão escolar.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2006, p. 43)

A Gestão Escolar é o guia que organiza a comunidade escolar para a mudança que a inclusão requer. Através de uma gestão democrática, proporciona

aos envolvidos no processo escolar, uma prática a partir de concepções como o da ação-reflexão-ação, oportunizando e estimulando a participação de todos. E quando a Gestão Escolar assume este desafio, a escola se movimenta em direção à uma educação para todos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse capítulo descreve os caminhos metodológicos que fazem parte desse estudo, sendo apresentados: o tipo de pesquisa, as fases da pesquisa, o contexto de pesquisa, o campo de desenvolvimento, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para a produção de dados, cronograma e a ação de intervenção da pesquisa-ação e análise dos dados da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Refletindo no tema de pesquisa, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que este estudo buscou analisar as práticas de gestão escolar e a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé, questões essas que não podem ser quantificadas nem mensuradas somente através de números e estatísticas.

Para Minayo:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Desta forma, a pesquisa qualitativa busca compreender algo de modo singular, pois “[...] o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Para esses autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50):

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Com base nessas características consideramos que a pesquisa de abordagem qualitativa acolheu a nossa proposta e o tema de pesquisa, uma vez que buscou entender um fenômeno no seu contexto natural e também a interação da pesquisadora com o fenômeno, tornando-se uma pesquisa mais participativa. Para a sua realização, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1) identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial;

2) oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas;

3) colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência.

E, para a operacionalização destes objetivos, elegemos a pesquisa-ação para caracterizar esta pesquisa (DIONNE, 2007), pois ela promove a oportunidade de interação do pesquisador na realidade pesquisada, envolvendo o diálogo democrático entre ação e reflexão coletiva das próprias práticas (FREIRE, 1985, 1997, 2011).

Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um importante papel, tanto na aplicação, quanto na análise e interpretação dos resultados. Segundo Dionne (2007, p. 31), “a pesquisa-ação pretende fundamentalmente reduzir a distância entre a teoria e a prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos, entre reflexão teórica e prática funcional”. Ainda conforme explica Dionne:

Na pesquisa-ação, o ator está sempre presente. Isso não significa que o pesquisador possa deixar de aplicar as regras do processamento de dados, mas sua presença é percebida como contribuição para definir certas prioridades de análise com vista à utilização dos resultados. O processamento de dados é realizado numa dinâmica de trocas, de diálogo, de debate com os parceiros sociais. Os procedimentos de análise são mais vivos, em constante confrontação com a realidade dos atores sociais. (DIONNE, 2007, p. 53).

Para realizar a pesquisa-ação houve a necessidade de estruturar o grupo com quem a pesquisa e a prática foi desenvolvida, em que os envolvidos estivessem cientes que haveria interferência durante o processo e, para tanto, foi fundamental o comprometimento de todos os participantes, constituindo-se em um grupo coeso. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa-ação interviu de forma

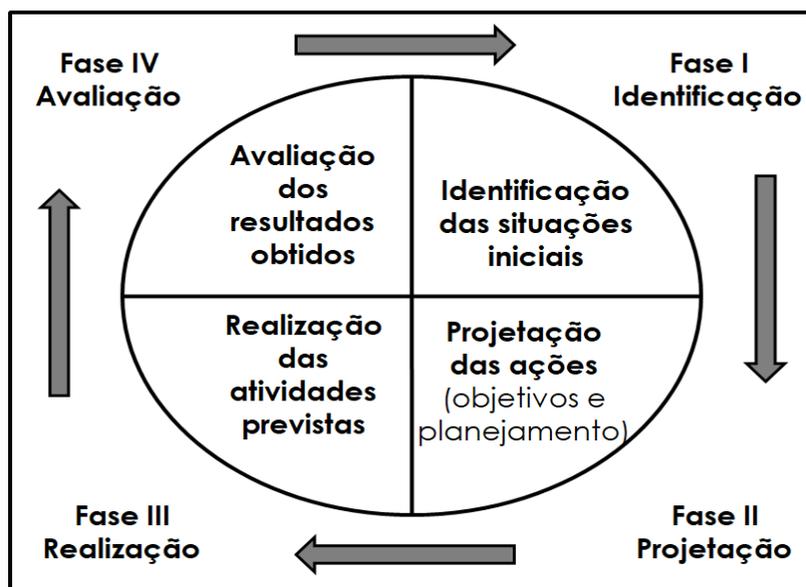
consciente e organizada em cada uma de suas etapas, provocando a redução do distanciamento entre a teoria e a prática. Então, refletindo a partir da nossa realidade, consideramos o seguinte problema de pesquisa: Como o Gestor Escolar percebe o AEE nos processos inclusivos e quais são as ações da gestão escolar que promovem a implementação da inclusão da escola?

Entendemos que a pesquisa-ação está em conformidade com a intervenção desenvolvida com os gestores escolares, através das tertúlias inclusivas, por apresentar caráter participativo, em que os envolvidos participam do que está sendo proposto e pelo seu método denotar estreita relação entre a pesquisadora e seu objeto de pesquisa.

3.2 As fases da pesquisa-ação

A seguir são descritas as fases, etapas e operações da pesquisa de forma detalhada. Neste ponto, é importante observar que para melhor entendimento do problema, é necessário inicialmente a descrição de seu contexto, ou seja, a organização e o cenário de sua ocorrência e para tanto apresentaremos a seguir as fases da pesquisa-ação.

Figura 4 – A pesquisa-ação em quatro fases principais:



Fonte: Autora (2020) Adaptado de Dionne (2007).

#paratodosverem: imagem de fundo branco e letras pretas, no qual consta uma elipse dividida em 4 partes com quatro setas na cor cinza claro, ao redor da elipse, formando um ciclo. No primeiro quadrante da elipse, acima e à esquerda, se lê: "Identificação das situações iniciais" acompanhada, na parte externa da elipse, da informação: "Fase I – Identificação". No segundo quadrante da elipse, acima e à direita, se lê: "Projetação das ações (objetivos e planejamento)", acompanhada, na parte

externa, da informação: “Fase II – Projetação”. No primeiro quadrante da elipse, abaixo e à esquerda, se lê: “Realização das atividades previstas”, acompanhada, na parte externa, da informação: “Fase III – Realização”. No quarto quadrante da elipse, abaixo e à direita, se lê: “Avaliação dos resultados obtidos”, seguido da informação, na parte externa, “Fase IV – Avaliação”.

A figura 4 representa como a pesquisa-ação é desenvolvida, num processo dinâmico (ou ciclo) composto pelas diversas fases: identificação, projeção, realização e avaliação.

A primeira fase chamada identificação é a fase em que foram identificadas as situações iniciais, nela realizou-se um diagnóstico da situação e identificação dos problemas relacionados à situação empírica e seus participantes. Esta primeira fase é composta pelas etapas: A, B e C, em que cada etapa se subdivide em outras operações.

A etapa A, da fase I, subdivide-se em outras quatro operações que foram executadas: 1. Partilhar um primeiro diagnóstico geral da situação; 2. Identificar os principais recursos disponíveis; 3. Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção; 4. Estabelecer o contrato de pesquisa-ação.

Desta forma, para essa primeira etapa realizamos uma revisão de literatura a fim de observar a relevância desta pesquisa para a comunidade acadêmica, buscamos informações na Secretaria Municipal de Educação e firmamos contrato com a mantenedora para a efetivação da pesquisa.

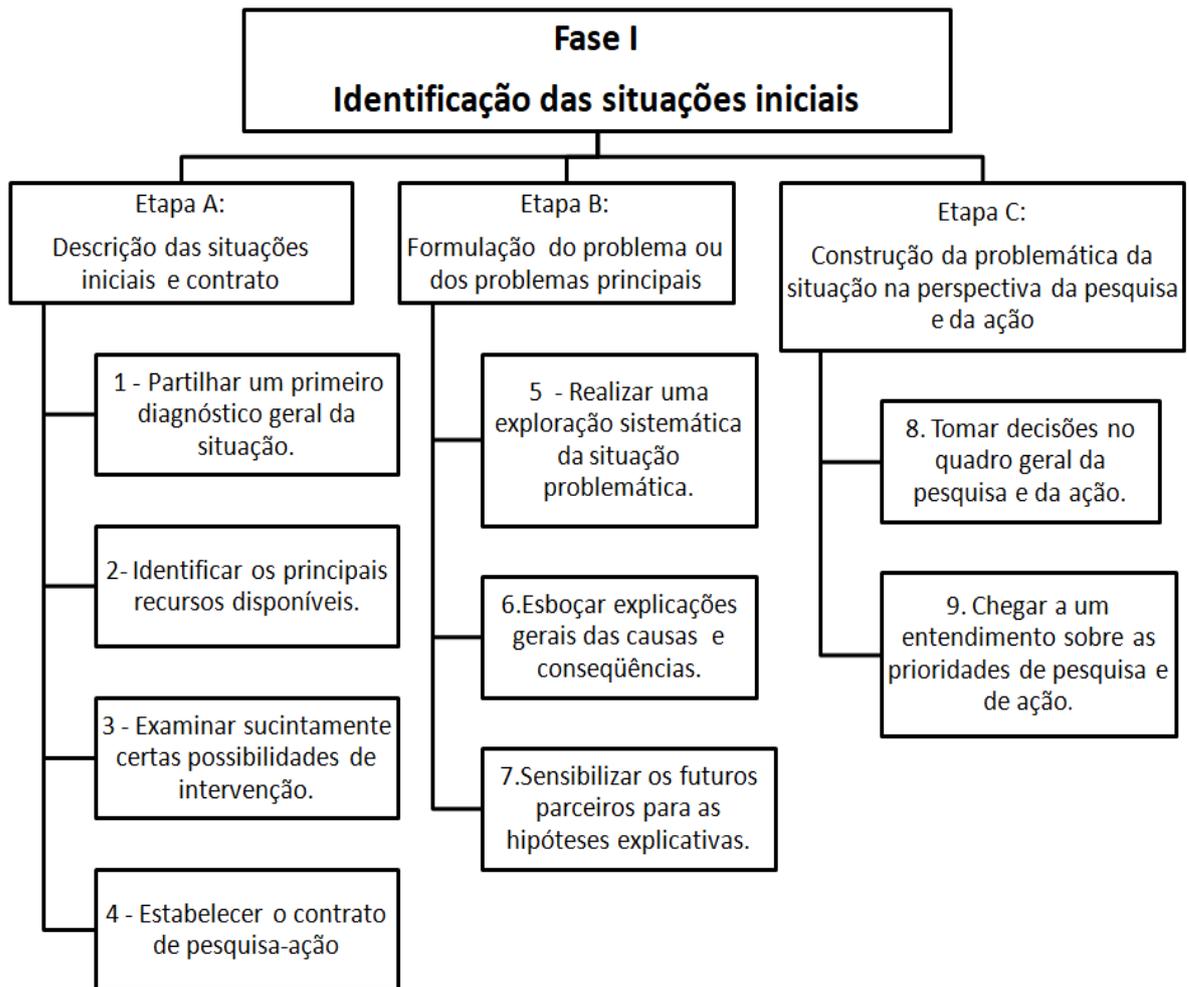
A etapa B foi responsável pela formulação do problema e dos problemas principais, com o propósito de identificar a situação inicial, possibilitando a formulação do problema de pesquisa, através da elaboração das hipóteses de pesquisa e de ação. Constituindo-se de três operações de cunho exploratório, consideradas as primeiras tarefas da pesquisa-ação de onde desenrolam-se as etapas subsequentes: 5. Realizar uma exploração sistemática da situação; 6. Esboçar explicações gerais das causas e consequências; 7- Sensibilizar os parceiros para as hipóteses explicativas.

Na etapa B, foi definido nosso tema de pesquisa, gestão escolar e inclusão, problematizando o entendimento da gestão sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado, baseado nos dados da etapa A.

A etapa C consiste na construção da problemática da situação na perspectiva da pesquisa-ação e conta com duas operações, a seguir: 8. Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação, esta operação designa os rumos que a

pesquisa e a ação devem seguir, elementos que serão parte do plano de ação. 9. Chegar a um entendimento sobre as prioridades de pesquisa e da ação, a partir do proposto na operação 8, a etapa como um todo é repassada pelo grupo a fim de que não haja desalinhamento no que diz respeito a pesquisa ou a ação, ambas devem estar alinhadas durante toda a fase.

Figura 5 – Fase I da pesquisa-ação:



Fonte: Autora (2020) Adaptado de Dionne (2007).

#paratodosverem: Fluxograma de fundo branco, formado por vários retângulos e letras pretas; no retângulo superior, na posição horizontal, se lê: "Fase I - Identificação das situações iniciais". Abaixo deste, e interligados ao superior e uns aos outros, aparecem três retângulos; da esquerda para a direita, no primeiro se lê: "Etapa A: Descrição das situações iniciais e contrato". Deste, emergem outros quatro retângulos, onde se lê: 1 – Partilhar um primeiro diagnóstico geral da situação; no segundo se lê: 2 – Identificar os principais recursos disponíveis; no terceiro se lê: 3 – Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção; e no quarto se lê: 4 – Estabelecer o contrato de pesquisa-ação. No retângulo do meio se lê: "Etapa B: Formulação do problema e dos problemas principais". Desse retângulo emergem outros três, onde se lê, respectivamente: "5 – Realizar uma exploração sistemática da situação; 6 – Esboçar explicações gerais das causas e consequências; e 7 – Sensibilizar os parceiros para as hipóteses explicativas". Na sequência de retângulos da direita, se lê: "Construção da problemática da situação na perspectiva da pesquisa e da ação". Desse retângulo

emergem outros dois, onde se lê, respectivamente: “8 – Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação; 9 – Chegar a um entendimento sobre as prioridades de pesquisa e da ação”.

A segunda fase, denominada como projeção – Projeção das ações (objetivos e planejamento) é caracterizada pela coleta de dados e reflexão coletiva em busca da resolução para os problemas identificados anteriormente. Nesta fase o percurso de investigação diz respeito à formulação do objeto da pesquisa, o percurso da ação consistindo na definição dos objetivos e da ação.

A etapa D, primeira etapa da segunda fase, tem por finalidade elaborar as hipóteses de soluções. Depois de estabelecidas as prioridades de pesquisa e da ação, são organizadas através de levantamento, viáveis soluções, estabelecendo marco referencial que delimitam o alcance entre a pesquisa e a intervenção. Para a efetivação desta etapa são necessárias duas operações: 10. Definição dos resultados esperados, isto é, concluído o diagnóstico da situação inicial chega o momento de pensar a nova situação a qual almejamos. As ações realizadas durante esta operação consistiram na busca de referências de autores que refletissem a importância do papel do gestor escolar para a construção de espaços inclusivos e que sua atuação seja de forma articulada e colaborativa com o AEE, de forma que os estudantes público da educação especial possam ser atendidos nas suas especificidades; 11. Levantamento de possíveis soluções, tendo em vista a definição do objeto de pesquisa, encontrando o marco de encontro entre ação e projeção de hipóteses de soluções, construídas de forma coletiva pelos pesquisadores e participantes. Portanto, nesta etapa foram definidos o objeto de pesquisa, assim como campo e possíveis sujeitos participantes da pesquisa-ação e também realizados momentos de estudos para a aprofundar e construir o referencial teórico.

A etapa E trata sobre a definição dos objetivos e do projeto da pesquisa-ação, consistindo da elaboração de questão a ser resolvida mediante aquisição de conhecimentos válidos para encontrar resposta, resultando na projeção da situação almejada, alcançada através de operações que buscam: 12. Determinar as prioridades da ação, esta operação tem o foco voltado para a organização das tertúlias pedagógicas inclusivas, aos gestores escolares, numa perspectiva de inclusão; 13. Definir os objetivos da pesquisa, a operação propõe; 14. Especificar os objetivos do projeto de pesquisa-ação; 15. Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação.

Esta pesquisa-ação, baseou-se no objetivo de analisar as práticas de gestão escolar e a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé e para a sua operacionalização realizamos momentos de leituras e estudos para a definição dos objetivos específicos, sendo estes: identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial; oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas; colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência.

A etapa F é responsável pelo planejamento de um plano da ação, em que foram definidas a projeção das ações (prioridades das ações e objetivos do projeto) e a operacionalização das etapas a cumprir, para atingir os objetivos definidos, planejando as ações, conforme as operações: 16. Definir as principais estratégias a empregar; 17. Especificar as atividades a serem realizadas; 18. Inserir as operações no cronograma de realizações, com prazo.

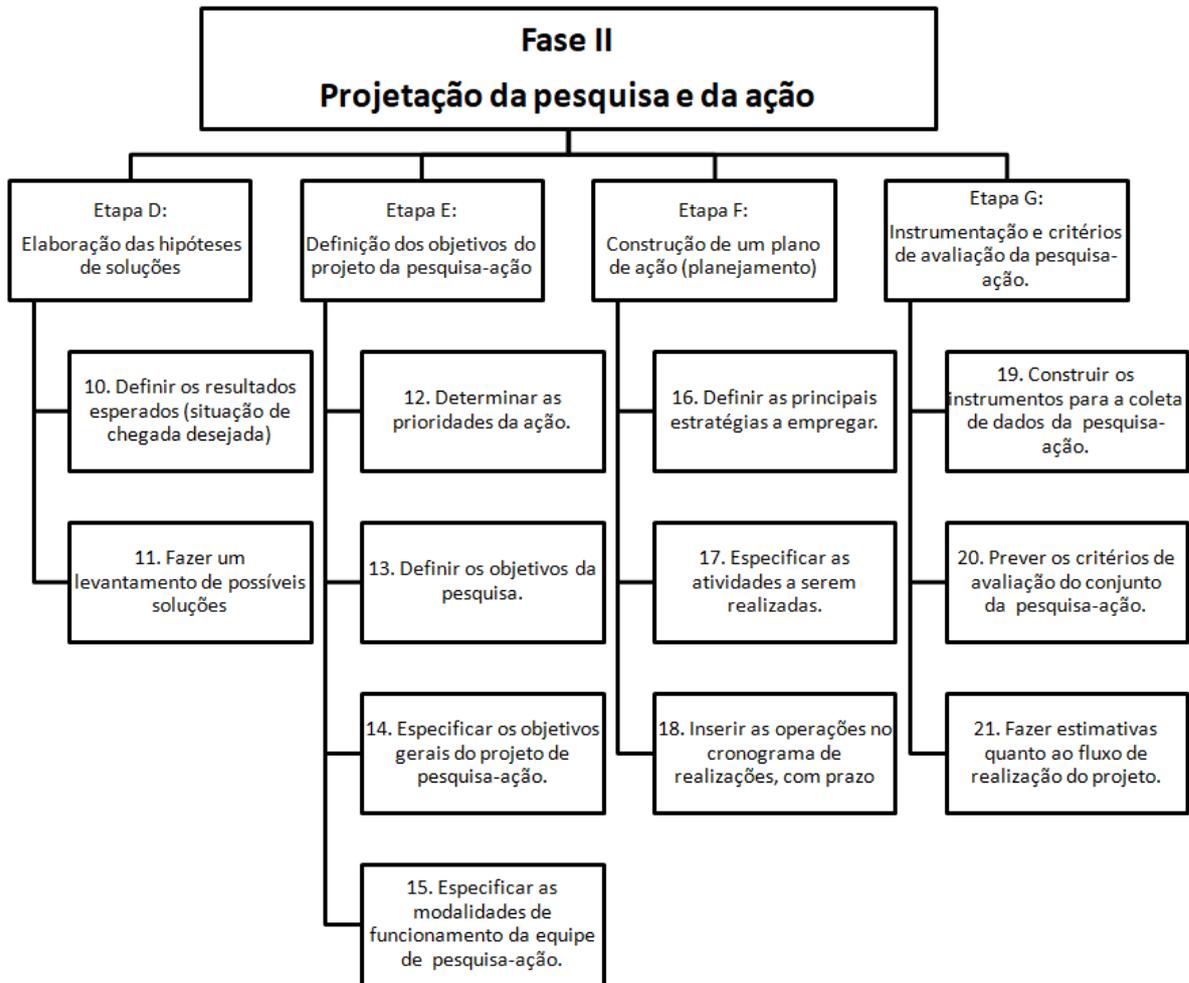
Nesta etapa, ocorreu a estruturação da metodologia da pesquisa-ação, em que foi construído um cronograma das ações que foram realizadas, bem como a temporalidade em que ocorreram cada uma delas, em que foram planejadas estratégias de intervenção, conforme o Quadro 2.

A etapa G, definida pela instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação, momento em que foram pensados os instrumentos utilizados para avaliar as ações realizadas e a obtenção dos dados, estando dividida em alguns períodos: 19. Construção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa-ação, 20. Estabelecer critérios de avaliação de todas as etapas pesquisadas, elegendo as categorias da pesquisa-ação, leitura e compreensão dos dados obtidos nos instrumentos de coleta de dados utilizados. 21. Realizar estimativas do fluxo de realização do projeto.

Nesta etapa foram construídos os instrumentos: questionário inicial semiestruturado, questionário de avaliação final (ambos por meio do *Google Forms*) e cadernos de metacognição, sendo o questionário inicial respondido pelos gestores escolares que manifestaram interesse em participar da pesquisa, o caderno de metacognição utilizado durante as tertúlias pedagógicas pelos gestores escolares e professoras do AEE e o questionário de avaliação final também respondido pelos

gestores escolares e professoras do AEE. Foram elencadas categorias de análise *a priori* para analisar os dados preliminares a partir do questionário inicial e auxiliaram no planejamento das tertúlias.

Figura 6 – Fase II da pesquisa-ação



Fonte: Autora (2020) Adaptado de Dionne (2007).

#paratodosverem: Fluxograma de fundo branco, formado por vários retângulos e letras pretas; no retângulo superior, na posição horizontal, se lê: “Fase II - Projetação da pesquisa e da ação”. Abaixo deste, e interligados ao superior e uns aos outros, aparecem quatro retângulos; da esquerda para a direita, no primeiro se lê: “Etapa D: Elaboração das hipóteses de soluções”. Desse, emergem outros dois retângulos, onde se lê, respectivamente: “10 – Definição dos resultados esperados (situação de chegada desejada)” e “11 – Fazer um levantamento de possíveis soluções”. No segundo retângulo se lê: “Etapa E: Definição dos objetivos do projeto da pesquisa-ação”. Desse, emergem outros quatro retângulos, nos quais se lê, respectivamente: “12 – Determinar as prioridades da ação; 13 – Definir os objetivos da pesquisa; 14 – Especificar os objetivos do projeto de pesquisa-ação; e 15 – Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação”. No terceiro retângulo se lê: “Etapa F: Construção de um plano de ação (planejamento)”. Desse retângulo emergem outros 3 retângulos, onde se lê, respectivamente: “16 - Definir as principais estratégias a empregar; 17 – Especificar as atividades a serem realizadas; 18 - Inserir as operações no cronograma de realizações, com prazo”. No quarto retângulo se lê: “Etapa G: pela instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação”. Desse, emergem outros três retângulos, onde se lê, respectivamente: “19 – Construir os instrumentos

para a coleta de dados da pesquisa-ação; 20 – Prover os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação; 21 - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto”.

A terceira fase, correspondente a realização das atividades da pesquisa-ação, adequada à implementação das soluções definidas na fase anterior. Também denominada fase da intervenção propriamente dita e, segundo Dionne (2007, p. 85) “esta é uma das fases mais importantes da pesquisa-ação, uma vez que possibilita a modificação da situação atual”. Esta fase subdivide-se em outras três etapas (H, I, J), a fim de garantir a participação dos pesquisados nas atividades. Esta etapa conta com suas operações, bem como a garantia da execução das atividades e avaliação contínua dos procedimentos:

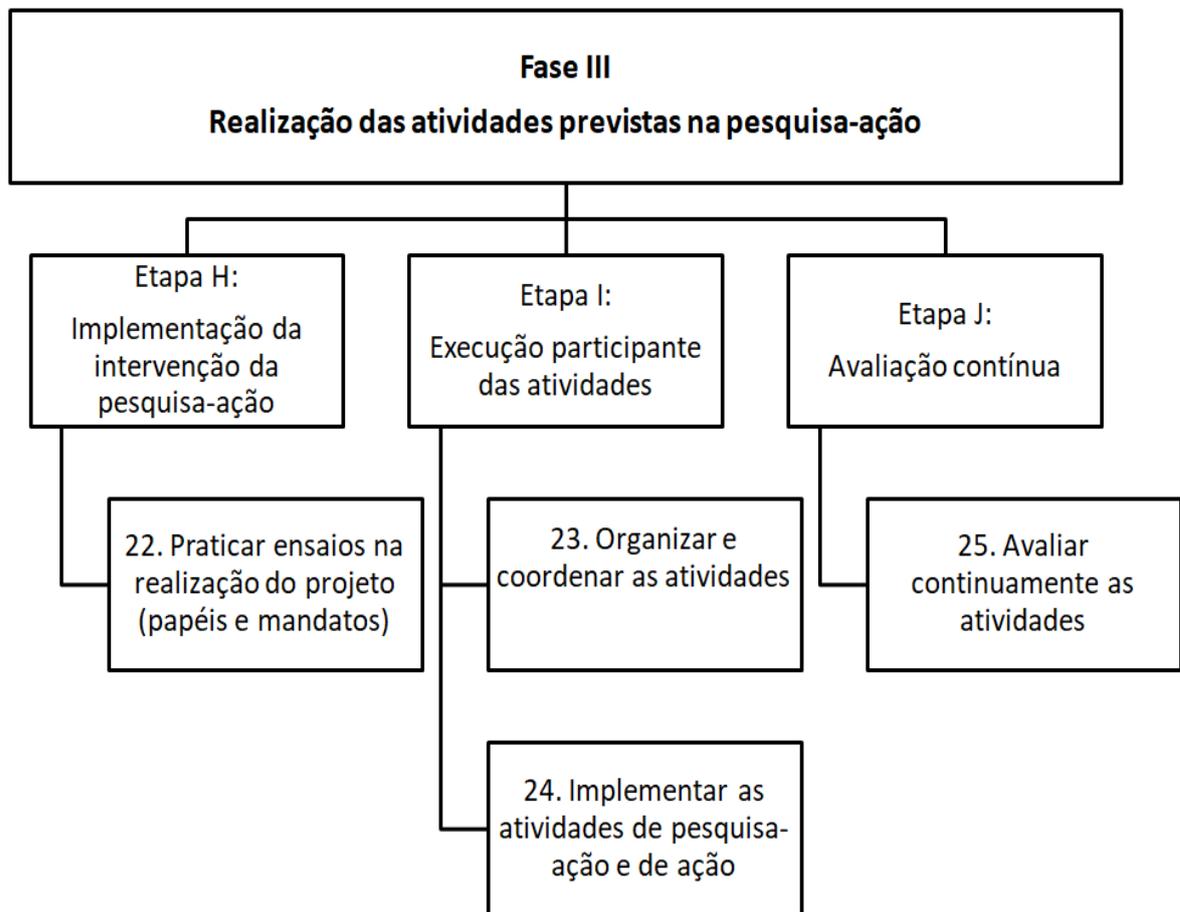
A etapa H é responsável pela implementação da intervenção da pesquisa-ação, tendo a seguinte operação: 22. Praticar ensaios na realização do projeto. Neste período, o foco é a realização da pesquisa-ação, a pesquisadora e os participantes envolvem-se com no projeto, é momento de observar os comportamentos de ação dos envolvidos, gerindo os momentos, valorizando as conquistas e construções em grupo.

Para tanto, a proposta se desenvolveu por meio de Tertúlias Pedagógicas inclusivas (MARTINS *et al.*, 2019), organizadas em seis encontros *online* através do *Google Meet*, que aconteceram nos meses de março a maio de 2021, com total de 40 horas/aula, divididas em atividades síncronas e assíncronas. De forma que, em conjunto, pudéssemos discutir e refletir sobre a temática do AEE, seus ordenamentos e literatura e o papel da gestão escolar com vistas à implementação de espaços educacionais inclusivos.

A etapa I descreve a execução participantes das atividades, requer ativa contribuição de todos os participantes da pesquisa-ação e tem por operações: 23. Organizar e coordenar as atividades, sendo esta uma tarefa da pesquisadora que coordena a proposta e que também é professora do AEE. Este protagonismo facilitou o entendimento oriundo da relação entre os participantes da pesquisa-ação, mediado pela pesquisadora; 24. Implementar as atividades de pesquisa e de ação, buscar sempre que necessário recursos metodológicos que possam auxiliar o grupo nas dificuldades que possam surgir. Durante a realização dessa etapa, foram pensadas em estratégias de mobilização (músicas, vídeos, imagens) e atividades de interação (*Kahoot*, *Padlet*, *Google Forms*), para cada encontro.

A etapa J, na sua operação 25 é responsável pela avaliação contínua, entende a avaliação como um processo já estabelecido em todas as etapas, sendo aplicada com flexibilidade e rigor para que os ajustes possam ser feitos, sempre de maneira muito atenciosa. O caderno de metacognição foi um instrumento valioso de acompanhamento das ações, dificuldades e avanços dos participantes, pois permite identificar as aprendizagens, conhecimentos e necessidades ao longo dos encontros, para que pudéssemos reorganizar, quando necessário, junto às pesquisadoras e colaboradoras.

Figura 7 – Fase III da pesquisa-ação.



Fonte: Autora (2020) Adaptado de Dionne (2007).

#paratodosverem: fluxograma de fundo branco e letras pretas, no qual consta um retângulo horizontal no qual se lê: "Fase III - Realização das atividades previstas na pesquisa-ação". Desse retângulo, abaixo, emergem três retângulos, respectivamente, da esquerda para a direita, nos quais se lê: "Etapa H: implementação da intervenção da pesquisa-ação". Desse, emerge outro que se lê: "22 - Praticar ensaios na realização do projeto (papeis e mandatos)". No retângulo central se lê: "Etapa I: Execução participantes das atividades". Desse, surgem abaixo outros dois retângulos nos quais se lê, respectivamente: "23. Organizar e coordenar as atividades; 24. Implementar as atividades de pesquisa e de ação". No terceiro retângulo se lê: "Etapa J: Avaliação contínua". Desse, surge abaixo outro retângulo no qual se lê: "Avaliar continuamente as atividades".

A quarta fase é chamada de avaliação dos resultados obtidos, é a última fase do modelo integrado de intervenção da pesquisa-ação, segundo Dionne (2007, p.113), centrada na análise e na avaliação final da operação no tocante aos objetivos de partida e a possível reativação do processo. A fase divide-se em outras quatro (K, L, M, N), e cada uma delas subdividem-se em outras menores.

A etapa K, analisou os resultados da pesquisa e a cada fase ou etapa os resultados obtidos foram registrados a fim de que ao final das fases de pesquisa-ação fosse possível perceber se os objetivos propostos foram alcançados: 26. Processamento das informações coletadas; 27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação; 28. Redação do relatório de pesquisa.

A etapa L, responsável pela difusão dos resultados, conforme as operações: 29. Informar os parceiros acerca dos resultados; 30. Estabelecer caminhos para estabelecer a continuidade. E, levando em consideração que a pesquisa-ação teve a intenção de solucionar algumas situações, no nosso último encontro, realizamos reflexão e discussão sobre o todo dos encontros de formação, pois a pesquisa-ação produz um constante vai e vem e o andamento da pesquisa diz respeito a todos/as que fazem parte.

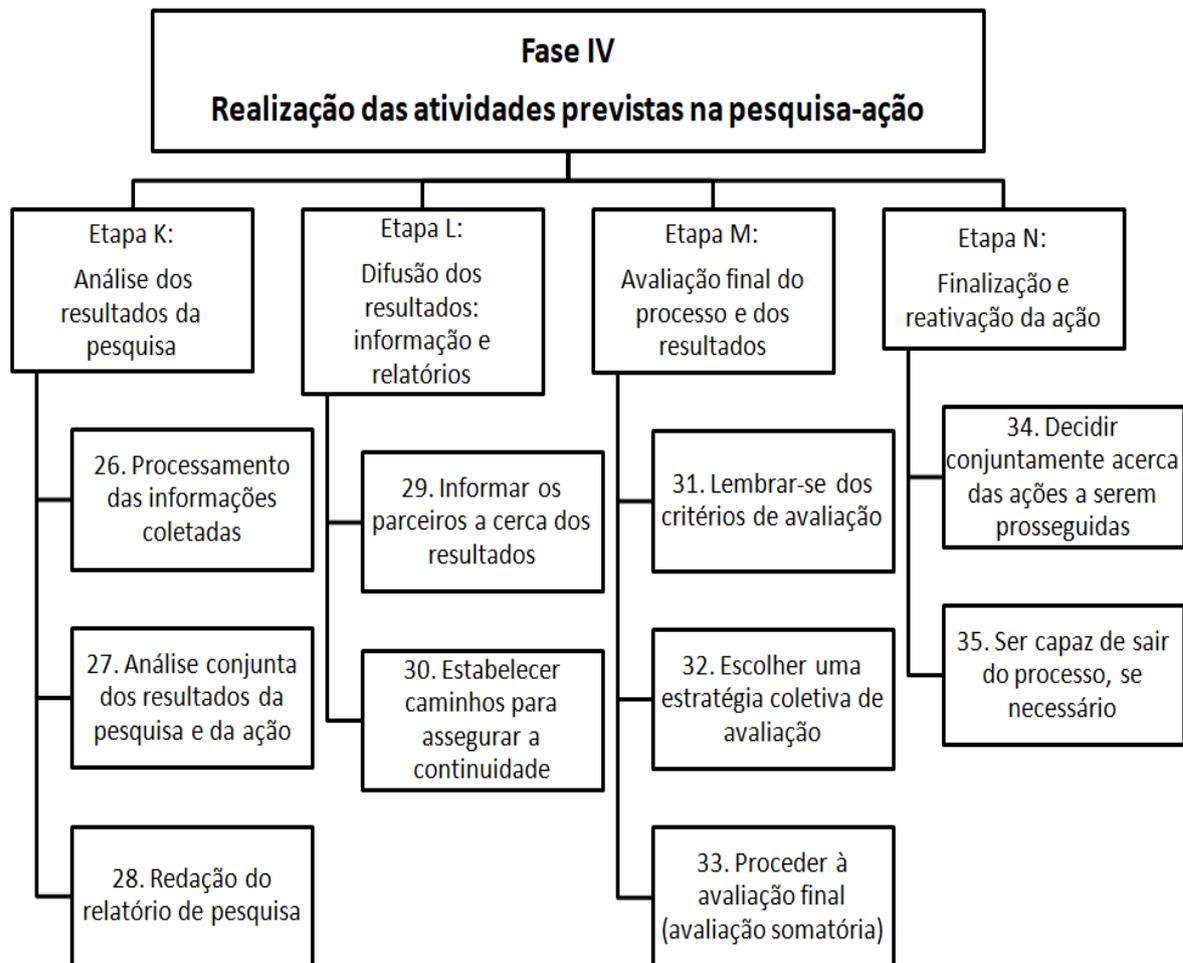
A etapa M, da avaliação final do processo e dos resultados, tem as seguintes operações: 31. Lembrar-se dos critérios de avaliação; 32. Escolher uma estratégia coletiva de avaliação; 33. Proceder a avaliação final, este período buscou levar em consideração todos os momentos de avaliação anteriores, permitindo fechamentos de cada ciclo do processo.

Nesta etapa foi aplicado um questionário de avaliação final com os/as participantes e colaboradoras que participaram das tertúlias, que foi sistematizado a partir das temáticas de cada encontro, com a intenção de verificar as concepções a partir das tertúlias.

Na etapa N, responsável pela finalização e reativação da proposta, em que constam as seguintes operações: 34. Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas, 35. Ser capaz de sair do processo, se necessário. No caso desta pesquisa, não houve a reativação de imediato, mas sim uma intenção e necessidade de dar continuidade de estudos no tema, a partir das questões que emergiram na pesquisa. Após a pesquisa, foi realizada uma tertúlia com gestores

escolares, em que a mestrande e orientadora, trouxeram alguns destes temas que surgiram nos encontros.

Figura 8 – Fase IV da pesquisa-ação



Fonte: Autora (2020) Adaptado de Dionne (2007).

#paratodosverem: fluxograma de fundo branco e letras pretas, no qual consta um retângulo horizontal no qual se lê: “Fase IV - Realização das atividades previstas na pesquisa-ação”. Desse retângulo, abaixo, emergem quatro retângulos, respectivamente, da esquerda para a direita, nos quais se lê: “Etapa K: Análise dos resultados da pesquisa”. Desse, emergem outros três, nos quais se lê, respectivamente: “26 – Processamento das informações coletadas; 27 – Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação; 28 – Redação do relatório de pesquisa”. No segundo retângulo se lê: “Etapa L: Difusão dos resultados: informação e relatórios”. Desse, surgem abaixo outros dois retângulos, nos quais se lê, respectivamente: “29 – Informar os parceiros acerca dos resultados; 30 – Estabelecer caminhos para assegurar a continuidade”. No terceiro retângulo se lê: “Etapa M: Avaliação final do processo e dos resultados”. Desse, surgem abaixo outros três retângulos nos quais se lê, respectivamente: “31 – Lembrar-se dos critérios de avaliação; 32 – Escolher uma estratégia coletiva de avaliação; 33 – Proceder a avaliação final (avaliação somatória)”. No quarto retângulo se lê: “Etapa N: Finalização e reativação da ação”. Desse, surgem abaixo outros dois retângulos nos quais se lê, respectivamente: “34 – Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas; 35 – Ser capaz de sair do processo, se necessário”.

O objetivo da quarta fase é resgatar o conhecimento desenvolvido para projetar ajustes e redirecionar ações futuras. Percebemos que esse tipo de metodologia é pautado pela proximidade que se demonstra entre os/as participantes da pesquisa, pois segundo Dionne (2007), a pesquisa-ação é principalmente uma metodologia de “intervenção” na realidade inserida e do envolvimento em parceria entre os pesquisadores e os sujeitos implicados, em busca de ações para transformar uma realidade desejada e, no caso desta pesquisa, visa colaborar à gestão escolar no sentido da efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas.

3.3 Contexto da pesquisa

Neste subcapítulo, apresentamos o contexto de investigação desta pesquisa que são escolas de ensino fundamental do município de Bagé, Rio Grande do Sul.

Conforme informações obtidas no Setor de Educação Inclusiva – SMED, a rede municipal de Bagé conta, atualmente, com 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, tendo matriculados um total de 8.837 estudantes entre pré-escola, anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos - EJA. E todas as escolas de ensino fundamental têm salas de recursos multifuncionais e professoras para o AEE, sendo atendidos, atualmente, 724 estudantes com deficiência e/ou em avaliação nas EMEFs.

A inclusão dos estudantes com deficiência na escola é assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e remete ao AEE, por ser um importante serviço da educação especial para a equiparação de oportunidades, independente do estudante ter ou não o diagnóstico.

No município de Bagé, evidenciamos alguns estudos que abordam aspectos referentes à trajetória da educação especial, nesse sentido este subcapítulo também pretende trazer o percurso dos processos inclusivos na rede municipal tendo como pano de fundo o cenário bageense e trazemos os estudos de Bastos (2009), Gonçalves (2014), Trindade (2015), pesquisadoras que foram gestoras no Setor de Educação Inclusiva da SMED, nos períodos de 2005 a 2016.

O percurso da educação especial no município de Bagé se deu em 1985 com a criação das primeiras classes especiais, compreendido naquele momento um espaço diferenciado e isolado da sala regular para os estudantes que não conseguiam aprender o que era trabalhado na sala de aula, tendo sido os professores deste período capacitados através de um curso de 360h em deficiência mental, oferecido pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS (TRINDADE, 2015).

Com a promulgação da LDB nº 9394/96, a educação especial deixa de ser paralela ao ensino comum e passa a ser uma modalidade educacional, prevendo a oferta preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58). No município de Bagé, a educação especial manteve as classes especiais com a pretensão de integração dos estudantes que apresentavam necessidades educacionais até o ano de 2005.

No seu primeiro artigo, a LDB, traz a necessidade em atender os alunos em suas necessidades e características, garantindo atendimento desde a educação infantil, no seu quinto artigo define quem deve receber atendimento especializado e no seu sétimo artigo destaca a obrigatoriedade de as escolas oferecerem atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais.

Em 2003, é lançado o programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (MEC/SEESP), com vistas à implementação da educação inclusiva nos municípios do país, que teve como objetivo a disseminação de políticas públicas de educação inclusiva e o incentivo ao processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos. No mesmo ano, os dirigentes de educação especial de todas as unidades federativas e municípios-polo participaram do I Seminário Nacional Formação de Gestores e Educadores do Programa. No ano de 2004, foram realizados cursos de formação para gestores e educadores, pelos municípios-polo, da sua rede de ensino e também para os municípios de sua abrangência, período este em que Bagé realiza o primeiro curso de formação para gestores e educadores.

A escolha dos municípios-polo preconizou alguns critérios como: localidade geográfica, densidade demográfica, infraestrutura urbana e acessibilidade, 22 municípios foram contemplados na Região Sul que inclui o município de estudo. Inicialmente o objetivo era sensibilizar para a proposta e na sequência, os 128

municípios representados, deveriam fazer a replicação para os demais que eram compunham os municípios de abrangência (BRIZOLLA, 2006).

Em 2005 é criado o Setor de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e partir deste ano foram realizadas as formações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade até 2012, período em que foram ressignificados os rumos da educação especial, constituindo as salas de recursos multifuncionais.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado. (BEYER, 2006, p. 73).

Nesse sentido, o autor nos provoca a refletir sobre a inclusão, sobre esse novo paradigma que se instala, aliada aos direitos à aprendizagem dos estudantes e respeitando suas diferenças individuais, ampliando dessa forma, a sua abrangência, não somente aos estudantes com deficiência, mas para todos os estudantes.

A partir de 2005, a rede municipal através do Setor de Educação Inclusiva começa a realizar algumas ações como: encontros sistemáticos da equipe técnica da SMED para os professores especializados; o projeto Matrícula Antecipada para que os estudantes com deficiência possam ser matriculados em período anterior e a escola possa se organizar para receber o estudante e atender suas especificidades; criação do cargo de intérprete de Libras - TILS; oficinas de Libras para a comunidade; projeto Tutoria, que nesse período, eram profissionais de apoio que auxiliavam os estudantes com deficiência que apresentavam necessidade desse suporte de forma individualizada (GONÇALVES, 2014).

No período de 2005 a 2008, as salas de recursos tinham o processo de socialização dos estudantes com deficiência através de intervenções pedagógicas como objetivo inicial e também o de incluir estes estudantes com deficiência na sala comum, uma vez que estes estudantes eram oriundos das classes especiais da própria escola e/ou de instituição especializada ou que nunca tivessem tido contato com qualquer escola. Neste período “todos os alunos que não se enquadrassem nos modelos propostos pelo professor eram encaminhados para as salas de recursos, que tinham como missão a correção da dificuldade” (BASTOS, 2009, p. 66).

As primeiras SRM foram custeadas financeiramente pelo próprio município. Após, quando o MEC abriu solicitação foi construído o primeiro projeto através do PAR², solicitando as SRM, em que foram implementadas inicialmente e progressivamente 36 SRM em todas escolas de ensino fundamental e posteriormente algumas EMEIs receberam as salas de recursos e também foram repostas salas novas para algumas EMEFs no período de 2009 a 2012.

No período de 2005 a 2012, foi alterada a composição das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, sendo recebido pelo município de Bagé, no período de 2005 a 2010, equipamentos, mobiliários e materiais didático pedagógicos. Em 2011 foram entregues os *kits* de atualização compostos por recursos de tecnologia assistiva, destinados ao AEE de estudantes com deficiência visual e em 2012/2013 as escolas receberam os kits de atualização de equipamentos e materiais didático pedagógicos. Esses kits eram enviados diretamente do MEC/SECADI para a escola através do endereço registrado no Censo Escolar.

Quando nos voltamos para a realidade do município de Bagé, observamos que no decorrer dos anos, a rede municipal buscou atender as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não havendo mais classes nem escolas especiais e, apesar de a PNEEPEI mencionar que os estudantes podem receber o atendimento na sala de recursos multifuncionais – SRM no turno inverso em outras escolas e/ou instituições, todas as escolas de ensino fundamental do município têm salas de recursos e professoras para o AEE.

Contudo, no município, os avanços referentes aos recursos e equipamentos aconteceram até o ano de 2012, período em que foram entregues os últimos *kits* para as SRM³, passando por um processo de sucateamento dos materiais e

² O PAR - Plano de Ações Articuladas é uma estratégia de planejamento plurianual das políticas de educação do Ministério de Educação - MEC.

³ Materiais da Sala de Recursos Tipo I: Equipamentos – 02 Microcomputadores, 01 Laptop, 01 Estabilizador, 01 Scanner, 01 Impressora laser, 01 Teclado com colmeia, 01 Software Comunicação Alternativa, 01 Acionador de pressão, 01 Mouse com entrada para acionador, 01 Lupa eletrônica; Materiais Didático/Pedagógico – 01 Material Dourado, 01 Esquema Corporal, 01 Bandinha Rítmica, 01 Memória de Numerais, 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo, 01 Quebra Cabeças - sequência lógica, 01 Dominó de Associação de Ideias, 01 Dominó de Frases, 01 Dominó de Animais em Libras, 01 Dominó de Frutas, 01 Dominó tátil, 01 Alfabeto Braille, 01 Kit de lupas manuais, 01 Plano inclinado – suporte para leitura, 01 Memória Tátil; Mobiliários – 01 Mesa redonda, Libras 01 Mesa para impressora, 04 Cadeiras, 01 Armário, 01 Quadro branco, 02 Mesas para computador, 02 Cadeiras. Materiais da Sala de Recursos Tipo II: 01 Impressora Braille – pequeno porte 01 Máquina de datilografia Braille 01 Reglete de Mesa 01 Punção 01 Soroban 01 Guia de Assinatura 01 Kit de Desenho Geométrico 01 Calculadora Sonora

recursos devido ao seu uso, bem como em relação às formações continuadas em forma de seminários que aconteciam juntamente com os municípios da região, professores de AEE e gestores escolares, dificultando ainda mais as práticas (re)afirmativas do AEE⁴.

3.4 O campo de desenvolvimento de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino no município de Bagé/RS, que é composta por 24 escolas de educação infantil com aproximadamente 2.495 estudantes matriculados, sendo 73 estudantes atendidos pelo AEE; 36 escolas de ensino fundamental urbanas e 2 rurais, com aproximadamente 8.800 estudantes matriculados, sendo 724 destes atendidos pelo AEE. Atuam nas escolas 39 professoras do AEE, apresentando formação em educação especial ou em áreas afins (graduação, especialização e pós-graduação)⁵.

A pesquisa foi desenvolvida com 14 escolas municipal de ensino fundamental de Bagé, tendo matriculados 4.750 estudantes, da zona urbana e também da zona rural que são transportados pelo município. As escolas apresentam diversidade de estudantes, em questões sociais, econômicas e culturais. Nestas escolas 361 estudantes são atendidos pelo AEE (em avaliação e/ou com diagnóstico). A seguir apresentamos uma tabela que ilustra quais escolas e quais membros das equipes gestoras manifestaram interesse em participar da pesquisa, bem como, se a escola conta com professor/a de AEE:

Tabela 1 – Escolas participantes da pesquisa

(continua)

| Escola | Gestor/a Escolar Participante | | | | Professor/a de AEE |
|--------|-------------------------------|-----------------|--------------|--------------------------|--------------------|
| | Diretor/a | Vice- diretor/a | Supervisor/a | Orientador/a Educacional | |
| EMEF 1 | X | | | | X |
| EMEF 2 | X | | X | X | X |
| EMEF 3 | | X | X | | X |
| EMEF 4 | X | | | | X |
| EMEF 5 | X | | | X | X |
| EMEF 6 | X | | | X | X |

⁴ Informações das experiências da pesquisadora, que é professora do AEE desde 2009.

⁵ Dados obtidos no Setor de Educação Inclusiva em 2020.

Tabela 1 – Escolas participantes da pesquisa

| | | | | | (conclusão) |
|-----------------|--|----|----|----|-------------|
| EMEF 7 | | | X | | X |
| EMEF 8 | | | | X | X |
| EMEF 9 | X | | | | X |
| EMEF 10 | | | X | X | X |
| EMEF 11 | | | | X | X |
| EMEF 12 | | | | X | X |
| EMEF 13 | X | | X | | X |
| EMEF 14 | X | | X | | X |
| CME1 | | | X | | |
| Total: | 08 | 01 | 07 | 07 | |
| 15 instituições | 14 escolas de ensino fundamental e CME representado por uma participante | | | | |

Fonte: Autora (2021).

Observamos que 14 escolas manifestaram e mantiveram interesse em participar da pesquisa e todas elas têm professora do AEE atuando em sua escola, destas escolas 08 profissionais atuam como diretores/as, 01 atuam como vice-diretora, 07 atuam como supervisoras e 07 como orientadoras educacionais. Além dos gestores de escolas de ensino fundamental, também participa uma representante do Conselho Municipal de Educação, que no momento do convite, manifestação de interesse e preenchimento do questionário atuava como supervisora escolar de uma das escolas participantes.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Bagé, é composta por 42 salas de recursos, 17 professoras concursadas para atuação nas salas de recursos, de um total de 39 professoras concursadas como docentes (educação infantil, anos iniciais e finais) que estão atuando no AEE por possuírem graduação e/ou especialização na área, conta com 07 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e aproximadamente 270 cuidadores para os estudantes que necessitam desse acompanhamento. Conforme dados levantados pelo Setor de Educação Inclusiva em 2020, aproximadamente 800 estudantes são atendidos pelo AEE entre EMEI e EMEF.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa-ação: a pesquisadora, que no início da pesquisa atuava como supervisora no setor de Educação Inclusiva na SMED e, atualmente, é professora do AEE em uma das EMEFs participantes da pesquisa, vinte e três (23) gestores escolares da Rede Pública Municipal que atuam no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), pré-escola e educação de jovens e adultos – EJA, uma (01) representante do CME, que atuava como supervisora em uma EMEF participante.

Os critérios para participação dos gestores, foram os seguintes:

- Os gestores/as que demonstrassem interesse em participar da pesquisa, deveriam responder a um formulário de manifestação de interesse, enviado junto ao convite que foi encaminhado à todas equipes diretivas das escolas municipais;
- O/A gestor/a deveria responder, em primeiro lugar, a um questionário semiestruturado;
- O/A gestor/a deveria participar dos encontros e realizar as atividades remotas.

Ressaltamos que os gestores escolares foram informados, através do convite, que a tertúlias aconteceriam por meio de oito encontros com atividades *online* e remotas, sendo cada encontro de 5 horas (2h de encontro *online* e 3h de atividade remota), totalizando uma formação de 40h. Contudo, após a reorganização do cronograma, ocorreram seis encontros *online* pelo *Google Meet*, com a mesma carga horária total, distribuídas em atividades síncronas e assíncronas.

Participaram, como colaboradoras, uma representação de quatro (04) professoras que atuam no AEE, concursadas da rede municipal de ensino de Bagé, com o objetivo enriquecer as trocas, através dos seus conhecimentos e das experiências na área da educação inclusiva, sendo esta colaboração fundamental nesta pesquisa, pois aprimoraram as trocas, com as vivências e aprendizados, contribuindo nas discussões sobre o AEE e inclusão escolar, unindo as ideias sob um viés consolidado nas práticas devido à caminhada na educação especial do município.

Cabe salientar que uma destas profissionais se fez presente no trabalho da rede municipal no período da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (BRASIL, 2008); outras duas participaram da rede no momento da implementação do Decreto Nº

7.611/2011 (BRASIL, 2011); e, a quarta, iniciou a caminhada neste trabalho recentemente contribuindo com conhecimentos atualizados sobre o tema, o que pode contribuir com a pesquisa. Estes períodos foram destacados devido à importância destes marcos para a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial.

3.5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Os participantes foram identificados por códigos formados pelas letras iniciais da sua função e números conforme a ordem das devolutivas, por exemplo: GD – Gestor/a Diretor/a, GS – Gestor/a Supervisor/a, GOE – Gestor/a Orientador/a Educacional, PAEE – Professora do AEE. As escolas foram representadas por números de 1 a 14, por exemplo: EMEF1, EMEF2 e assim, sucessivamente, bem como o CME – Conselho Municipal de Educação. Aqui conheceremos os/as participantes da pesquisa, conforme descrito na tabela a seguir.

Tabela 2 – Participantes da pesquisa

(continua)

| Escola | Participante | Idade | Feminino | Masculino |
|----------------|--------------|------------|----------|-----------|
| EMEF 1 | GD8 | 50 - 54 | X | |
| EMEF 2 | GD12 | 50 - 54 | X | |
| | GOE3 | 50 - 54 | X | |
| | GS8 | 60 ou mais | X | |
| EMEF 3 | GVD1 | 55 - 59 | X | |
| | GS1 | 30 - 34 | X | |
| EMEF 4 | GD2 | 35 - 39 | X | |
| EMEF 5 | GD10 | 45 - 49 | X | |
| | GOE1 | 50 - 54 | X | |
| EMEF 6 | GD11 | 55 - 59 | X | |
| | GOE6 | 40 - 44 | X | |
| EMEF 7 | GS4 | 55 - 59 | X | |
| EMEF 8 | GOE4 | 40 - 44 | X | |
| EMEF 9 | GD6* | 45 - 49 | X | |
| EMEF 10 | GOE2 | 40 - 44 | X | |
| | GS6 | 35 - 39 | X | |
| EMEF 11 | GOE8 | 45 - 49 | X | |

Tabela 2 – Participantes da pesquisa

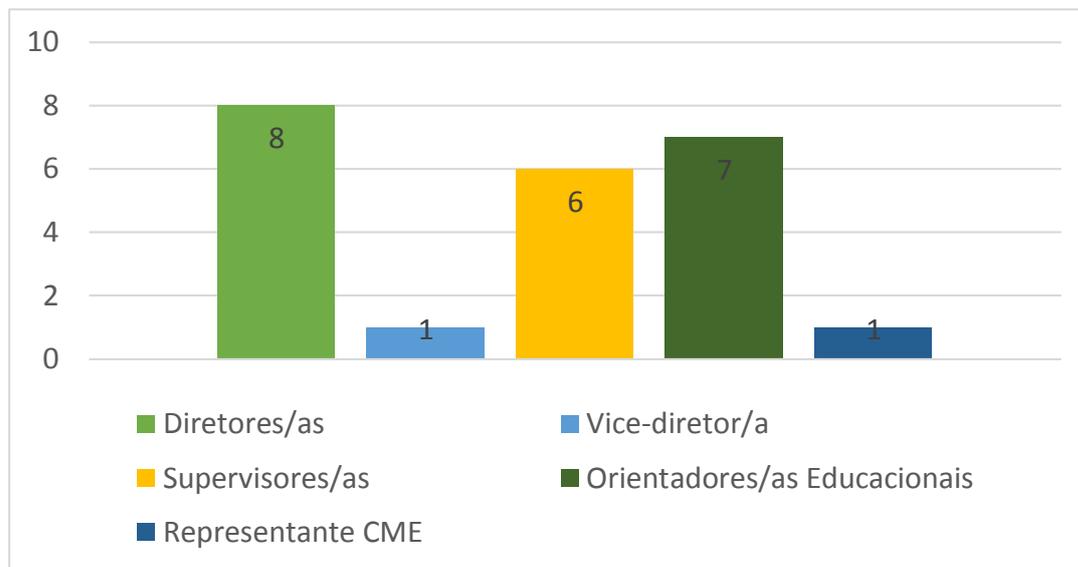
| | | | | (conclusão) |
|----------------|------|---------|---|-------------|
| EMEF 12 | GOE5 | 40 - 44 | X | |
| EMEF 13 | GD1 | 30 - 34 | | |
| | GS7* | 50 - 54 | X | |
| EMEF 14 | GD7 | 40 - 44 | X | |
| | GS5 | 30 - 34 | X | |
| CME1 | GS2 | 35 - 39 | X | |

Fonte: Autora (2021).

Identificamos que os gestores escolares têm idade entre 30 e 60 anos ou mais, sendo apenas um deles do sexo masculino e participam da pesquisa 14 escolas e o CME representado por uma participante, observamos que 7 destas escolas têm mais de um membro da equipe diretiva participante. Percebemos que mesmo com a solicitação para que se inscrevessem dois membros da equipe gestora por escola (preferencialmente diretor/a mais um membro), em algumas escolas apenas um/a gestor/a escolar manifestou interesse em participar da pesquisa.

Referente aos sujeitos da pesquisa, percebemos alguns dados importantes, como alto grau de especialidade e formação, bem como alguns gestores estão há bastante tempo na mesma escola. Dos 23 participantes, 22 tem especialização (8 diretores, 6 supervisoras, 7 orientadoras educacionais) e 1 tem graduação (1 supervisora). Esses gestores têm tempo de docência que varia entre 9 até 35 anos. Quanto ao tempo de atuação na mesma escola/ou CME: 2 participantes gestores estão a menos de 1 ano, 7 estão entre 2 a 5 anos na escola, 7 estão entre 6 a 10 anos na escola, 5 estão entre 11 a 15 anos na escola e 2 estão entre 19 a 23 anos na escola. No gráfico a seguir, demonstraremos a função de cada gestor/a participante.

Gráfico 1 – Atuação dos/as gestores/as escolares



Fonte: Autora (2021).

É possível perceber que a maioria dos participantes são diretores/as, sendo: 8 diretores/as, 1 vice-diretora, 6 supervisoras, 7 orientadoras educacionais e 1 representante do CME que era supervisora de uma das escolas participantes.

Inicialmente, a pesquisa contava com 25 participantes de 17 EMEFs, contudo antes de iniciarmos a intervenção da pesquisa, algumas gestoras ocuparam outras funções em outras instituições, outra entrou em licença para aposentadoria e outras por motivos de ordem pessoal não puderam participar da pesquisa. Desta forma, foi oportunizado que outro membro da equipe diretiva participasse no seu lugar. Assim como, uma supervisora de uma das escolas participantes, que no momento da aplicação do questionário estava atuando como supervisora de uma EMEF e no início da intervenção da pesquisa passou a atuar no CME, então ela continuou na pesquisa e também foi convidada a supervisora que estava atuando no seu lugar na escola para também compor esta pesquisa. Também foi convidada a participar da pesquisa a supervisora da escola na qual a pesquisadora foi lotada em 2021, pois a diretora e orientadora educacional já haviam manifestado seu interesse em participar no momento do convite.

Esses novos gestores escolares que incorporaram a pesquisa também responderam ao questionário, que foi enviado assim que realizado o contato e deram aceite para a pesquisa. Sendo assim, não substituímos ou excluímos os

códigos criados para cada participante no momento do projeto de pesquisa, mas criamos um novo código para os recém chegados à pesquisa.

Em suma, foram aplicados e respondidos 29 questionários e participaram das tertúlias pedagógicas inclusivas 23 gestores escolares. Destes, 21 foram considerados válidos para análise dos dados desta pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão (participar dos encontros e realizar as atividades remotas), pois 2 gestores participaram dos encontros, mas não realizaram as atividades remotas, sendo estes identificados por asterisco na tabela 2.

Sendo assim, foram validados para a análise de dados dos cadernos de metacognição um total de 21 participantes, sendo 7 diretores/as, 1 vice-diretora. 5 supervisoras e 7 orientadoras educacionais, que serão apresentados nos instrumentos e detalhados em seguida, no capítulo de análise de dados.

3.6 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Seguido da construção do projeto de pesquisa, apresentamos a proposta para o Setor de Educação Inclusiva e Secretaria Municipal de Educação, que concordou com a proposta de intervenção, uma vez que ia de encontro com as necessidades apontadas pelo Setor e desta forma a Secretária Municipal de Educação concordou com a realização da pesquisa, assinando o Termo Autorização Institucional (Apêndice A).

Então, após o consentimento da mantenedora, enviamos *e-mail* com o convite para todas as escolas municipais de ensino fundamental, neste convite havia um formulário de manifestação de interesse em participar da pesquisa (*Google Forms*) e assim que os 25 gestores escolares registraram a manifestação favorável, foi encaminhado um formulário por *e-mail* e *WhatsApp* (e após às 4 gestoras que incorporaram a pesquisa, devido a desistência de 6 gestoras, com o intuito de conhecer esses novos sujeitos da pesquisa).

Desta forma, neste subcapítulo são descritos os instrumentos da pesquisa que foram utilizados como recursos que permitiram ao grupo participante a reflexão sobre suas práticas e, simultaneamente, as concepções que as norteiam. Os instrumentos de pesquisa foram: questionário inicial semiestruturado e questionário de avaliação final, realizados através do *Google Forms* (Apêndice D e E) e cadernos

de metacognição (que foram utilizados nas tertúlias pedagógicas), os quais serão descritos a seguir.

3.6.1 Questionário semiestruturado

O questionário semiestruturado inicial foi organizado para obter uma caracterização dos gestores escolares, definir quais gestores seriam sujeitos da pesquisa e quais conceitos seriam abordados nas tertúlias pedagógicas inclusivas. Já o questionário de avaliação final foi aplicado após o curso de formação, com o intuito de observar as aprendizagens, as percepções sobre os encontros *online*, bem como a possibilidade de aplicabilidade do que foi estudado na realidade escolar.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido como uma técnica de investigação “[...] composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões [...] sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

O questionário foi dividido em 7 blocos a serem preenchidos progressivamente, em que no primeiro bloco constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que após sinalizado como de acordo era encaminhado para outro bloco com as questões do questionário inicial. O questionário era composto de questões abertas e fechadas, como: dados de identificação, formação e atuação dos gestores escolares, levantamento prévio da situação do AEE em cada escola, bem como questões de concepções e de formação continuada. Este instrumento serviu para a construção do perfil dos gestores escolares, a identificação dos conhecimentos prévios sobre inclusão e AEE, bem como a coleta de informações sobre as principais dificuldades e observar a contribuição dos gestores escolares antes das tertúlias pedagógicas. Esta ação diagnóstica ocorreu no período de maio a junho de 2020, correspondente a etapa G da pesquisa-ação que envolve o delineamento dos instrumentos e critérios de avaliação (DIONNE, 2007, p. 107-109).

Após as tertúlias pedagógicas inclusivas, que ocorreram de março a maio de 2021, foi aplicado um questionário de avaliação final, dividido em 3 seções, a primeira seção tratava-se dos dados de identificação do/a participante, a segunda seção abordava questões acerca dos critérios sobre a proposta do curso e a terceira

seção sobre as aprendizagens do participante, quanto aos objetivos de cada encontro. A aplicação deste instrumento ocorreu no período de maio a junho de 2021, correspondente a etapa M da pesquisa-ação que envolve a avaliação final do processo e dos resultados.

3.6.2 Cadernos de Metacognição

A função cognitiva está atrelada ao conhecimento e ao caminho que percorremos para a aprendizagem individual de cada um de nós. Nas palavras de Vasconcellos,

A cognição tem a ver com os processos de pensamento, com o processamento das informações, com a aquisição de conhecimento, com a construção de saberes. Envolve a percepção, atenção, raciocínio, classificação, juízo, memória, representações, imaginação, linguagem, pensamento. (VASCONCELLOS, 2013, p. 63).

Desta forma, os cadernos de metacognição⁶ são um instrumento utilizado como forma de reflexão e também a partilha de conhecimentos, tendo sido a proposta de registro de cada encontro abordando as aprendizagens e dificuldades dos participantes, assim como da pesquisadora, sendo os participantes convidados a descrever: **o que aprendi/pude conhecer? como aprendi? o que ainda não esclareci?**

Este instrumento foi utilizado na fase 3, responsável pela realização das atividades previstas na pesquisa-ação, nas etapas H - implementação da intervenção da pesquisa-ação, I - execução participantes das atividades e J - avaliação contínua (DIONNE, 2007, p.110-114). Ou seja, durante todo o período em que aconteceram as tertúlias pedagógicas (de março a maio/2021).

Os cadernos de metacognição foram enviados para cada participante, antes do início das tertúlias pedagógicas, onde seriam registrados após cada encontro as questões citadas anteriormente, contudo em função de continuarmos em pandemia e seguindo todos os cuidados de prevenção, optamos por deixar os cadernos como

⁶ As cadernetas de metacognição se constituem em um instrumento de reflexão proposto pela UFPEL nas formações do PNAIC. Esse instrumento foi proposto com o intuito de registrar, a cada encontro de formação, as aprendizagens e as dificuldades encontradas pelas participantes. Nesta proposta, as orientadoras de estudos foram convidadas a escrever o que aprenderam, como aprenderam e o que não aprenderam após cada encontro de formação (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, FERREIRA; NÖRNBERG; ALVES; 2017).

uma recordação das tertúlias, tendo sido compartilhada uma pasta no *Google Drive* com cada participante, constando nela os slides de cada encontro, os textos disponibilizados para consulta e um documento onde cada participante fez as reflexões. Sendo também, que a cada início dos encontros, foram realizadas leituras dos registros do encontro anterior com o intuito de visitar o que foi abordado anteriormente.

Sobre esse processo de escrita e reflexão, trazemos uma contribuição de Albuquerque, que diz:

Quando escrevemos, eternizamos o que foi narrado. A escrita atravessa o tempo, possibilitando que hoje possamos saber o que se escreveu há milhares de anos. Ela também atravessa o espaço, pois podemos enviar histórias para diversos lugares do mundo. A escrita, portanto, apresenta um caráter de permanência e amplitude que a fala não consegue atingir. O caráter de permanência atingido pelo registro das histórias contadas possibilita a reavaliação e a crítica de nossas atuações passadas, veiculando atitudes e emoções em relação a elas. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 392).

Nesse contexto, a escrita reflexiva nos cadernos de metacognição foi uma forma de perceber o que os/as gestores/as escolares aprenderam e/ou conheceram, de que forma e o que ainda precisa ser esclarecido como um dos caminhos para implementação de espaços educacionais inclusivos. As escritas serviram como meio de observar e analisar as contribuições da pesquisa para os gestores escolares e suas aprendizagens e contribuições.

3.7 Cronograma da pesquisa-ação

Conforme os estudos realizados, optou-se por utilizar as fases e etapas da pesquisa-ação, segundo Dionne (2007), que serviu como guia para a realização desta pesquisa, que foi desenvolvida no período de agosto de 2019 a outubro de 2021, conforme é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Cronograma da pesquisa-ação

(continua)

| 1ª fase: identificação - Fase de identificação das situações iniciais | | | |
|--|------------------------|--|---|
| ETAPA | PERÍODO | INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS | SUJEITOS |
| Etapa A: descrição das situações iniciais e contrato | Ago./ Out. 2019 | Observação do meio a ser pesquisado. Identificar os principais recursos disponíveis. Pesquisas do referencial teórico. Conversa com “possíveis” parceiros da intervenção. Formulação de proposta de pesquisa-ação. | Orientanda e orientadora |
| Etapa B: formulação do problema | Out. 2019 | Definição do problema | Orientanda e orientadora |
| Etapa C: construção da problemática da situação com vista à pesquisa-ação | Mar./ Abr. 2020 | Delimitação da problemática de pesquisa. | Orientanda e orientadora |
| 2ª fase: projeção - Fase de projeção das ações | | | |
| ETAPA | PERÍODO | INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS | SUJEITOS |
| Etapa D: elaboração de certas hipóteses de solução | Abr. 2020 | Reunião de estudos online para definir a elaboração do projeto de pesquisa. | Orientanda, orientadora e coorientadora |
| Etapa E: definição dos objetivos e da pesquisa-ação | Abr. 2020 | Reunião de estudos online para definir os objetivos geral e específicos. | Orientanda e orientadora |
| Etapa F: formulação do plano de ação | Mai. 2020 | Metodologia: pesquisa-ação baseada nos pressupostos de Hugues Dionne (2007). | Orientanda, orientadora e coorientadora |
| Etapa G: projeção da avaliação da intervenção | Mai/Jun. 2020 | Ação diagnóstica: Questionário semiestruturado encaminhado pelo <i>Google Forms</i> e <i>WhatsApp</i> aos gestores escolares. | Orientanda, equipes gestoras das escolas municipais de ensino fundamental de Bagé |
| 3ª fase: realização - Fase de realização das atividades previstas | | | |
| ETAPA | PERÍODO | INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS | SUJEITOS |
| Etapa H: implementação da intervenção da pesquisa-ação | Mar. 2021 ⁷ | Registros no caderno de metacognição, de acordo com as Tertúlias Inclusivas sobre a temática de pesquisa Sistematização dos encontros com os gestores escolares e professoras do AEE | Orientanda, participantes da pesquisa. Orientadora |

⁷ Devido aos contratempos causados pela interrupção de aulas desde março, com a pandemia do Covid-19, houve a necessidade de adiar o contato e (re)planejar o trabalho de forma remota com os sujeitos, tornando-se mais demorada.

Quadro 2 – Cronograma da pesquisa-ação

| (conclusão) | | | |
|---|------------------|--|--|
| Etapa I: execução participante das atividades | Mar. a Maio 2021 | Realização das Tertúlias Inclusivas com os gestores escolares e professoras do AEE | Orientanda, participantes da pesquisa, Orientadora |
| Etapa J: avaliação contínua | Jun. 2021 | Coleta dos registros dos cadernos de metacognição dos participantes. | Orientanda, orientadora |
| 4ª fase: avaliação - Fase de avaliação dos resultados alcançados | | | |
| ETAPA | PERÍODO | INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS | SUJEITOS |
| Etapa K: análise dos resultados de pesquisa | Jul / Ago. 2021 | Análise dos resultados da pesquisa através dos dados coletados. | Orientanda, orientadora |
| Etapa L: difusão dos resultados informação e relatório | Set. 2021 | Encontro com os gestores e professoras do AEE para reflexão e discussão sobre a proposta desenvolvida. | Orientanda, participantes da pesquisa orientadora |
| Etapa M: avaliação final do processo e dos resultados | Mai / Jun. 2021 | Questionário de avaliação final com os participantes, ao final das atividades dos encontros, para verificação das concepções iniciais e após a intervenção | Orientanda, participantes da pesquisa, orientadora |
| | Jul. / Ago. 2021 | Levantamento dos dados coletados e retomada final entre objetivos e resultados. | Orientanda, participantes da pesquisa, orientadora |
| Etapa N: Finalização e reativação da ação | Set. / Out. 2021 | Análise final dos dados coletados (relatório de pesquisa) e finalização da pesquisa-ação com os gestores escolares e professoras do AEE. | Orientanda, orientadora |

Fonte: Autora (2021).

3.8 Ação de intervenção da pesquisa-ação

Neste subcapítulo, é descrita a estrutura e organização da ação de intervenção da pesquisa-ação, que se desenvolveu por meio de rodas de formação (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011; WARSCHAUER, 2001), através da metodologia de Tertúlias, sendo esta um “coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 68).

Escolhemos as Rodas de formação pela denotação da partilha e do trabalho reflexivo, num ambiente mais natural e acolhedor, sem tantos protocolos, deixando os/as participantes a vontade para fazer contribuições, críticas e construções. Concordando com Albuquerque e Galiazzi,

Acreditamos que as Rodas de Formação sejam espaços que retiram o professor do isolamento e impulsionam o desenvolvimento de sujeitos pesquisadores da sua prática, contribuindo para a sua formação e para a formação dos seus pares. Nessas Rodas são dadas oportunidades para a partilha de experiências e, conseqüentemente, para o surgimento de questionamentos que incentivam a busca de novos argumentos que possam ser divulgados na própria Roda. Nela têm-se questionamentos, constroem-se coletivamente novos argumentos e se discutem os argumentos construídos para serem divulgados na Roda e fora dela. (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p. 388).

Nesse sentido, buscamos organizar os encontros de forma que os/as gestores/as escolares encontrassem espaço para o diálogo, estabelecendo relação entre a teoria e a prática, estimulando a aprendizagem e a partilha de vivências e experiências. Estas formações aconteceram em seis encontros *online*⁸ através do *Google Meet*, que ocorreram nos meses de março, abril e maio de 2021 e buscou contemplar os seguintes objetivos específicos:

- 1) identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial;
- 2) oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas;
- 3) colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência.

Os dados coletados a partir do questionário inicial serviram para subsidiar as tertúlias pedagógicas inclusivas, identificando os conhecimentos prévios dos gestores escolares acerca da inclusão e sobre o AEE. E, analisando as respostas percebemos a importância dos encontros de formação para que os gestores pudessem se apropriar e/ou aprofundar os conceitos e legislações, a superação de barreiras e que possam realizar um trabalho colaborativo junto ao AEE, no sentido de compreender o processo de inclusão escolar e atuar em prol dos processos inclusivos na escola em que atua.

Para tanto, cada encontro *online* contou com um roteiro para orientar as práticas, tendo uma carga horária de 6 a 7 horas semanais (distribuídas entre

⁸ As tertúlias aconteceram em formato *online* devido ao município de Bagé declarar estado de calamidade pública em toda extensão do município para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-10 (novo Coronavírus), através do Decreto nº 50, março de 2020, fundamentado pelo art. 3º da Lei Federal nº 13.979, de fevereiro de 2020, que dispõe de medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus.

atividades síncronas – encontros *online* e atividades assíncronas – atividades remotas), totalizando 40 horas/aula, como apresentado a seguir.

Quadro 3 – Cronograma das Tertúlias Inclusivas

(continua)

| Tertúlias Inclusivas | | | |
|--|---|---|---|
| Etapas | Ações | Período | Procedimentos / Objetivos do encontro / Instrumentos |
| <p>Etapa H: Implementação da intervenção da pesquisa-ação</p> <p>Etapa I: execução participante das atividades</p> | <p>1ª Tertúlia: Orientação e organização.</p> <p>1º Momento: • Acolhida</p> <p>2ª Momento: • Apresentação da pesquisa e do curso de extensão; • Contextualização histórica da inclusão escolar; • Apresentação do conceito de metacognição e do recurso “cadernos de metacognição”.</p> <p>3º Momento: • Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas - • Leitura do texto “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão” (SASSAKI, 2002); • Problematização e síntese do primeiro encontro: registros nos cadernos de metacognição.</p> | <p>Mar. 2021</p> <p>C.H. síncrona: 2h</p> <p>C.H. assíncrona: 4h</p> <p>Total: 6h</p> | <p>Sistematização dos encontros com os gestores escolares e professoras do AEE;</p> <p>Oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas;</p> <p>Registros no caderno de metacognição.</p> |
| | <p>2ª Tertúlia: Ambientação e interação</p> <p>1º Momento: • Acolhida: Música Tertúlias do Pampa • Leitura dos cadernos de metacognição; • Interação – <i>Mentimeter</i>: o que são barreiras? (nuvem de palavras)</p> <p>2º Momento: • Apresentar os conceitos de Barreiras e os tipos de Acessibilidade (SASSAKI, 2005);</p> <p>3º Momento: • Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas – • Leitura do texto - Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de aluno situação inclusão (OLIVA, 2016);</p> | <p>Abr. 2021</p> <p>C.H. síncrona: 2h</p> <p>C.H. assíncrona: 5h</p> <p>Total: 7h</p> | <p>Tertúlias Inclusivas com os gestores escolares e professoras do AEE.</p> <p>Reconhecer e identificar as possíveis barreiras de aprendizagem e identificar o papel da gestão neste processo.</p> <p>Registros no caderno de</p> |

Quadro 3 – Cronograma das Tertúlias Inclusivas

| | | | (continuação) |
|--|--|--|--|
| Etapas | Ações | Período | Procedimentos / Objetivos do encontro / Instrumentos |
| | <ul style="list-style-type: none"> Identificar na sua escola, as barreiras de acesso aos estudantes público da educação especial; Problematização e síntese do segundo encontro e das atividades remotas: registros nos cadernos de metacognição. | | metacognição. |
| Etapa I: execução participante das atividades | <p>3ª Tertúlia: Sessão de estudos e proposição para culminância do curso.</p> <p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acolhida: Música Tertúlias do Pampa Leitura dos cadernos de metacognição; Interação – <i>Mentimeter</i>: O que faz/ o que é o AEE? (nuvem de palavras) <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Especificar o Atendimento Educacional Especializado; Apresentação e discussão Resolução N° 04/2009, NOTA TÉCNICA No 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE; Proposição como culminância: para escrita para alterações no PPP e Regimento, caso necessário. <p>3º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas – Problematização e síntese do terceiro encontro: registros nos cadernos de metacognição. | <p>Abr. 2021</p> <p>C.H. síncrona: 2h</p> <p>C.H. assíncrona: 4h</p> <p>Total: 6h</p> | <p>Tertúlias Inclusivas com os gestores escolares e professoras do AEE.</p> <p>Propiciar que os gestores sejam despertados para a questão do papel do AEE na escola.</p> <p>Registros no caderno de metacognição</p> |
| | Etapa J: avaliação contínua | <p>4ª Tertúlia: Sessão de estudos</p> <p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acolhida: Música Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa Leitura dos cadernos de metacognição; <p>2ª Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discutir a respeito dos ordenamentos legais sobre o AEE; Criar linha de tempo onde cada gestor escolar encontrava-se nos períodos dos documentos abordados, por meio do <i>Padlet</i>: https://padlet.com/francinecm86/forqyt71mr43fx0h <p>3º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas – Identificar no PPP e Regimento escolar o que dispõe sobre o AEE e o que pode ser revisto e/ou | <p>Abr. 2021</p> <p>C.H. síncrona: 2h</p> <p>C.H. assíncrona: 5h</p> <p>Total: 7h</p> |

Quadro 3 – Cronograma das Tertúlias Inclusivas

| | | | (conclusão) |
|--|---|--|--|
| Etapas | Ações | Período | Procedimentos / Objetivos do encontro / Instrumentos |
| | construído; ● Problematização e síntese do quarto encontro: registros nos cadernos de metacognição. | | caderno de metacognição. |
| Etapa I: execução participante das atividades | 5ª Tertúlia: Sessão de estudos 1º Momento: ● Acolhida: Música Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa ● Leitura dos cadernos de metacognição; ● Interação – <i>Mentimeter</i> : o que faz o gestor escolar? (caixas de respostas) 2º Momento: ● Discussão do que cada escola identificou no seu PPP e o que pode ser revisto e/ou construído; ● Papel da gestão escolar na inclusão (convidada); 3º Momento: ● Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas – ● Refletir, nos cadernos de metacognição, sobre as práticas que já estão indo bem dentro das suas possibilidades e como que gostaríamos de ficar, com relação à sua realidade escolar. ● Problematização e síntese do quinto encontro: registros nos cadernos de metacognição. | Abr. 2021 C.H. síncrona: 2h C.H. assíncrona: 5h Total: 7h | Tertúlias Inclusivas com os gestores escolares e professoras do AEE. Compreender a importância do gestor escolar nos processos inclusivos. Registros no caderno de metacognição. |
| Etapa J: avaliação contínua | 6ª Tertúlia: Encerramento das Tertúlias 1º Momento: ● Acolhida: Música Tertúlias Pedagógicas Inclusivas do Pampa ● Leitura dos cadernos de metacognição; 2ª Momento: ● Apresentação da escola ou Reescrita do PPP e/ou Regimento Escolar; 3º Momento: ● Fechamentos da temática, conclusões pessoais. ● Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas – ● Problematização e síntese do sexto encontro: registros nos cadernos de metacognição (enviados até dia 17/05/2021). | Mai 2021 C.H. síncrona: 2h C.H. assíncrona: 5h Total: 7h | Tertúlias Inclusivas com os gestores escolares e professoras do AEE. Compartilhar sua prática e conclusão da formação. Registros no caderno de metacognição. |

Fonte: Autora (2021).

As etapas H, I e J, correspondem respectivamente da implementação da intervenção da pesquisa-ação, execução participante das atividades, avaliação contínua, que aconteceram concomitante durante as tertúlias.

Em função da pandemia foi criado um documento individual (*Google Drive*) compartilhado com cada um dos participantes, para que a cada encontro pudessem realizar o exercício metacognitivo, pois como descrito no cronograma, todos os encontros tinham como atividade remota os registros nos cadernos de metacognição, respondendo às seguintes questões: O que aprendi/pude conhecer? Como aprendi? O que ainda não esclareci? A partir do encontro e das leituras complementares em algumas atividades remotas.

A descrição pormenorizada de cada tertúlia está apresentada no capítulo de Discussão dos dados e resultados.

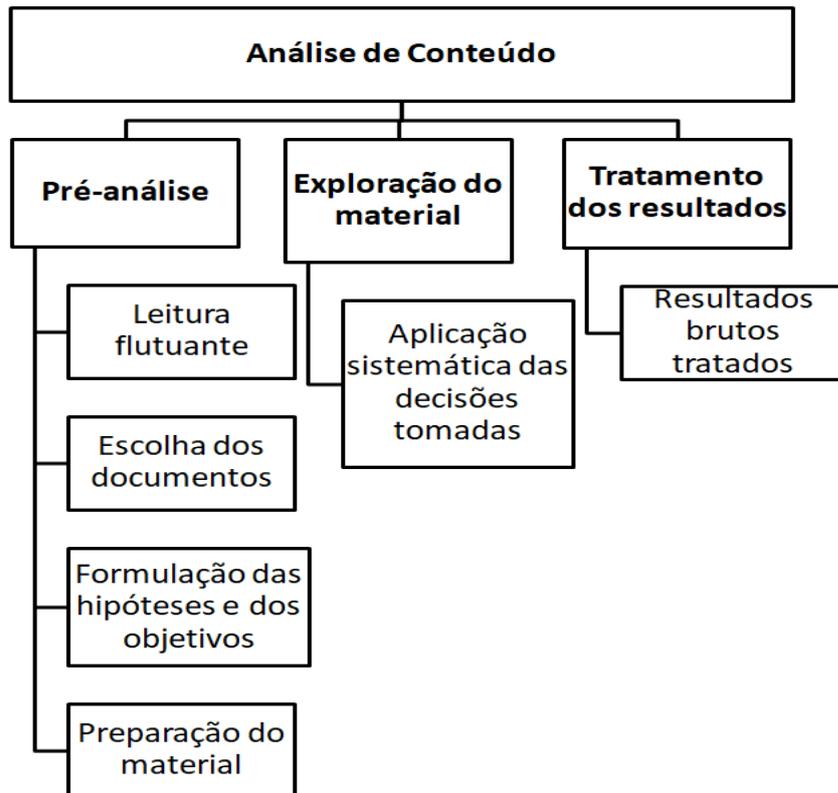
3.9 Metodologia de análise dos dados da pesquisa

Neste subcapítulo discorreremos sobre a análise dos dados coletados, que é a quarta fase da pesquisa-ação, correspondente a etapa K – análise dos resultados obtidos e, às seguintes operações: 26. Processamento das informações coletadas; 27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação e 28. Redação do relatório de pesquisa (DIONNE, 2007).

3.9.1 Fases do trabalho de análise

Esta etapa foi interpretada por meio da Análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977, 2011), sendo organizada em três fases, como demonstrado na figura a seguir. 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme a figura a seguir.

Figura 9 – Fases da análise de conteúdo.



Fonte: Autora (2020) adaptado de Bardin (2011).

#paratodosverem: fluxograma de fundo branco e letras pretas, no qual consta um retângulo horizontal no qual se lê: “Análise de Conteúdo”. Desse retângulo, abaixo emergem três retângulos, respectivamente, da esquerda para a direita, nos quais se lê: “Pré-análise”. Deste retângulo emergem outros quatro retângulos, nos quais se lêem, respectivamente: “leitura flutuante”; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; preparação do material”. No segundo retângulo que emerge do retângulo superior, se lê: “Exploração do material”. Desse emerge outro, onde se lê: “aplicação sistemática das decisões tomadas”. No terceiro retângulo que emerge do retângulo superior, se lê: “Tratamento dos resultados”. Desse emerge outro, onde se lê: “resultados brutos tratados”.

Na pré-análise acontece a imersão do pesquisador, a organização do material e a sistematização de ideias, ou seja, conhecer e criar familiaridade com o material, revisitando o referencial e posteriormente, analisando os dados produzidos e obtidos. Os instrumentos foram organizados conforme as regras de representatividade e de homogeneidade, isto é, o questionário inicial que foi respondido pelos gestores escolares, o caderno de metacognição e o questionário de avaliação final respondidos pelos gestores escolares e professoras do AEE. As respostas obtidas foram separadas, aglutinadas e analisadas e também de acordo com a função (Gestão Escolar – direção, supervisão, orientação educacional; professora do AEE).

Após a organização dos instrumentos para a produção e coleta de dados, foi realizada a leitura flutuante que é caracterizada por Bardin (2011):

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura "flutuante", por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2011, p. 126).

Na exploração do material, são organizados os dados criando categorias de análise codificando os sujeitos participantes. Como já explicado no subcapítulo "3.5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa", os participantes foram identificados por códigos formados pelas letras iniciais da sua função e números conforme a ordem das devolutivas do primeiro questionário, por exemplo: GD1 – Gestor/a Diretor/a, GS1 – Gestor/a Supervisor/a, GOE1 – Gestor/a Orientador/a Educacional, PAEE – Professora do AEE. As escolas foram representadas por números de 1 a 14, por exemplo: EMEF1, EMEF2 e assim sucessivamente, bem como o CME – Conselho Municipal de Educação.

Na terceira etapa, referente ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, após a codificação e categorização dos dados, também foram organizados em tabelas e gráficos. Os dados preliminares obtidos a partir do questionário inicial, serviram como forma de nortear a organização dos encontros *online* – as Tertúlias inclusivas, bem como, perceber as concepções prévias dos gestores escolares, identificar as dificuldades que enfrentam em relação às barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial.

Nas palavras da pesquisadora Torma,

quando o professor pesquisador se dispõe a ir a campo, algo lhe angustia, intriga e impulsiona, ao mesmo passo que já carrega uma ideia prévia das possíveis hipóteses, mas sem saber ao certo como aquele dado problema pode ser ou não resolvido, que desdobramentos surgirão no decorrer da pesquisa. (TORMA, 2019, p. 97).

Desta forma, com o intuito de responder o objetivo geral da nossa pesquisa que é analisar as práticas de gestão escolar e a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé, analisamos todos os dados coletados nos questionários inicial e final e nos cadernos de metacognição, utilizando os procedimentos de cada etapa (pré-análise,

exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação) que, segundo Bardin (1977),

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável e aplicável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

3.9.2 Categorização da análise

Ainda segundo Bardin (2011), as categorias de análise de conteúdo podem ser construídas como *a priori* ou *a posteriori*, sendo que as categorias *a priori* são definidas antes da interpretação dos dados, a partir dos estudos teóricos e a *posteriori* é definida após a imersão do pesquisador nos dados da pesquisa.

A categorização que utilizamos na primeira etapa de pesquisa foi *a priori* que auxiliou na interpretação da análise de conteúdo do questionário inicial:

Categoria 1 - A inclusão no contexto escolar

Categoria 2 - Gestão do AEE na escola

Categoria 3 - Barreiras enfrentadas pelo gestor na escola.

Após, a partir da imersão nos dados obtidos nos cadernos de metacognição e questionários, surgiram categorias e subcategorias *a posteriori*, como ampliação do entendimento sobre a pesquisa e como desdobramentos das categoriais *a priori*, que são apresentadas no capítulo a seguir de discussão dos dados e resultados, como demonstrado no seguinte quadro.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise

| Categorias <i>a posteriori</i> | Subcategorias |
|--|--|
| I. Concepção de gestão inclusiva | I.a Inclusão no contexto escolar |
| | I.b Conhecimento sobre o AEE a partir da legislação inclusiva/marcos históricos-legais |
| | I.c Terminologia sobre a deficiência |
| II. Políticas de gestão inclusiva | II.a Impactos e possibilidades para o PPP (Projeto Político Pedagógico Escolar) |
| III. Organização do trabalho da gestão inclusiva | III.a Gestão administrativa do AEE |
| | III.b Barreiras encontradas pelo gestor escolar |
| | III.c Implementação do trabalho colaborativo |

Fonte: Autora (2021).

As categorias de análise *a posteriori* da pesquisa foram organizadas a fim de atingir os seguintes objetivos específicos: identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial, oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas e colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Apresentamos neste capítulo: os dados da revisão de literatura, as descrições de cada tertúlia e as análises dos dados que foram coletados em três etapas, sendo a primeira a partir do questionário inicial aplicado aos gestores escolares, os quais serviram também de base para a estruturação da proposta de tertúlias pedagógicas inclusivas; a segunda, a partir dos cadernos de metacognição, realizados pelos gestores escolares e pelas professoras do AEE, bem como, do questionário de avaliação final aplicado após os encontros, correspondente as etapas H, I, J e M da pesquisa-ação que caracterizam a implementação da intervenção da pesquisa-ação, execução participante das atividades, avaliação contínua e avaliação final do processo e dos resultados, respectivamente (DIONNE, 2007), como demonstramos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Instrumentos para análise dos dados

| Instrumento | Respondentes | Período | Objetivo específico |
|--------------------------------------|--|---------------------|--|
| Questionário inicial semiestruturado | Gestores/as escolares | Maio a junho / 2020 | identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial. |
| Cadernos de metacognição | Gestores/as escolares e professoras do AEE | Março a maio / 2021 | identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial. oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas, |
| Questionário de avaliação final | Gestores/as escolares e professoras do AEE | Maio a junho / 2021 | colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência. |

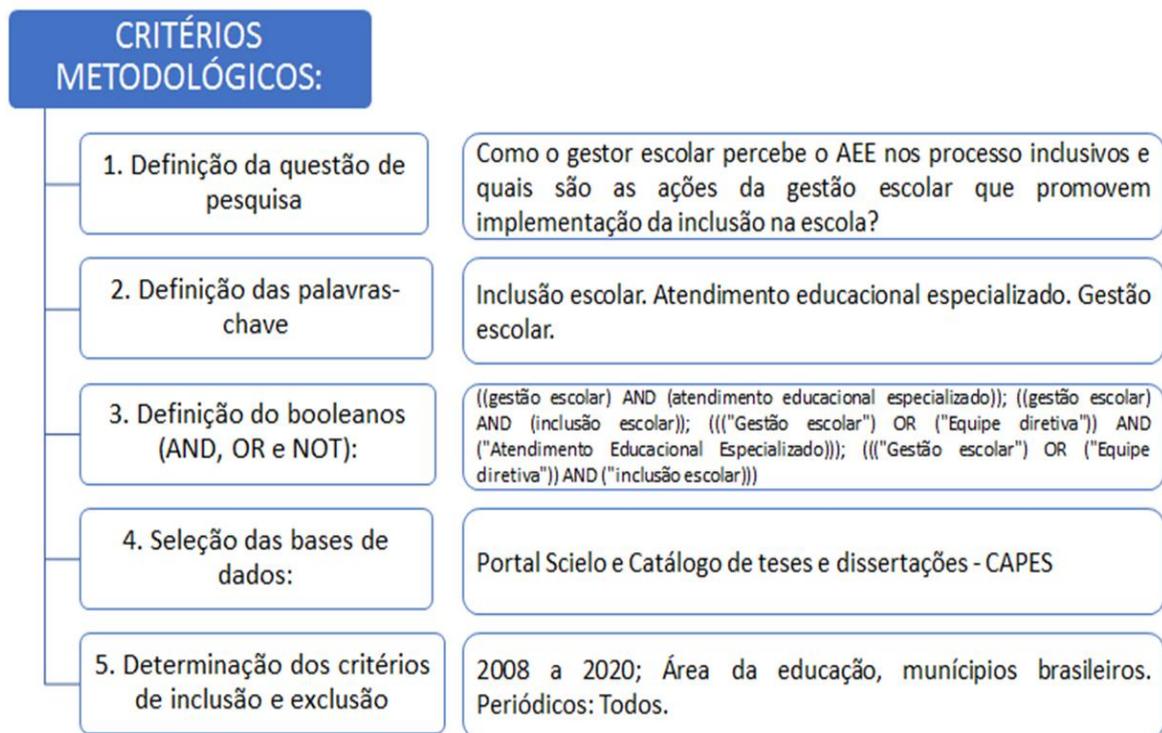
Fonte: Autora (2021).

4.1. Síntese da revisão de literatura

Apresentamos neste subcapítulo, os dados brutos⁹ da revisão de literatura, realizada por meio da revisão sistemática integrativa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), que possibilitou “(...) a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.128).

As pesquisas foram realizadas nas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* – Portal Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações – Capes. E, embasados nas etapas da revisão integrativa, utilizamos os seguintes critérios metodológicos.

Figura 10 – Critérios metodológicos



Fonte: Autora (2021), adaptado de Botelho, Cunha e Macedo (2011); Mendes, Silveira e Galvão (2008).

#paratodosverem: fluxograma de fundo branco e letras pretas, no qual consta um retângulo horizontal no qual se lê: “CRITÉRIOS METODOLÓGICOS”. Abaixo, emergem cinco caixas, organizadas da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas quais se lê, respectivamente: “1. Definição da questão de pesquisa - Como o gestor escolar percebe o AEE nos processos inclusivos e quais são as ações da gestão escolar que promovem a implementação da inclusão na escola?”. Na segunda caixa se lê: “2. Definição das palavras-chave - Inclusão escolar, Atendimento educacional especializado, Gestão escolar”. Na terceira caixa se lê: “3. Definição dos booleanos (AND, OR e NOT) - ((gestão escolar) AND (atendimento educacional especializado)); ((gestão escolar) AND (inclusão escolar));

⁹ A versão analisada desses dados está submetida à Revista de Educação Especial da UFSM (em avaliação), com análise e síntese dos dados a partir dos estudos encontrados.

((“gestão escolar”) OR (“equipe diretiva”)) AND (“Atendimento educacional especializado”));
 (((“gestão escolar”) OR (“equipe diretiva”)) AND (“inclusão escolar”))). Na quarta caixa se lê: “4. Seleção das bases de dados - portal Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES”. Na quinta caixa se lê: “5. Determinação dos critérios de inclusão e exclusão - 2008 a 2020; Área da educação; municípios brasileiros; periódicos: Todos”.

Foram utilizados como critérios, as palavras-chave da pesquisa combinadas com os operadores booleanos descritos na figura 10 e utilizou como critérios de inclusão: estudos no período de 2008 a 2020, área da educação e sobre municípios brasileiros, independentemente do idioma de publicação, bem como afinidade com o tema de pesquisa.

O levantamento totalizou duzentos e noventa e seis (296) estudos a partir das palavras-chaves, que após filtros, categorização dos temas e apontamentos percebidos durante as leituras, foram reduzidos para oito (08) estudos.

Tabela 3 – Bases de dados e anos das publicações

| ANO | PORTAL SCIELO | | CAPES | |
|--------------|---------------|--------------|-------------|--------------|
| | Encontrados | Selecionados | Encontrados | Selecionados |
| 2008 | 02 | | 01 | |
| 2009 | 01 | 01 | | |
| 2010 | | | 01 | |
| 2011 | | | 02 | |
| 2012 | 04 | | 01 | |
| 2013 | 03 | | 03 | 01 |
| 2014 | 01 | | 04 | |
| 2015 | 01 | | 03 | |
| 2016 | 01 | | | |
| 2017 | 01 | | 02 | 01 |
| 2018 | 04 | 02 | | |
| 2019 | 04 | 03 | | |
| 2020 | | | | |
| Total | 22 | 06 | 17 | 02 |

Fonte: Autora (2021).

Esta revisão de literatura demonstrou a lacuna desta pesquisa, em que foram encontrados poucos estudos com aprofundamento na temática investigada, tendo sido encontrados: no Portal Scielo 1 relato de pesquisa, 5 artigos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 2 dissertações, como demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Sistematização dos dados dos estudos selecionados

(continua)

| PORTAL SCIELO | | DESCRITORES: GESTÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | | |
|--|--------------------|---|--|--|
| Título | Gênero | Ano | Autor (es/as) | Objetivo |
| Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. | Relato de pesquisa | 2019 | QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo e GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello | Analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; conhecer o perfil dos gestores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma determinada Zona Distrital; descrever a estrutura de funcionamento da rede para o atendimento dos alunos da Educação Especial, bem como as ações da Gerência de Educação Especial para a formação continuada de professores. |
| O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE) | Artigo | 2018 | MARQUES DE OLIVEIRA, Neusa Denise e CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. | Investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado. |
| PORTAL SCIELO | | DESCRITORES: GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO ESCOLAR | | |
| Título | Gênero | Ano | Autor (es/as) | Objetivo |
| Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil | Artigo | 2019 | BAPTISTA, Claudio Roberto. | Tem como objetivo a análise da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando prioritariamente o período 2008 a 2018, em função de uma política pública que assume a inclusão escolar como diretriz para a ação nos diferentes espaços da gestão educacional. |
| Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos | Artigo | 2019 | ALMEIDA, Mariangela Lima de, MELO, Douglas Christian Ferrari de e FRANÇA, Marileide Gonçalves. | Refletir acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, suas implicações nas políticas públicas e ações voltadas aos alunos da educação especial, a partir do contexto do Espírito Santo (ES). |

Tabela 4 – Sistematização dos dados dos estudos selecionados

| (conclusão) | | | | |
|---|---------------|--|---|--|
| Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial | Artigo | 2018 | BARBOZA DO NASCIMENTO, Beatriz Aparecida; DE ARAUJO PENITENTE, Luciana Aparecida; MOSCA GIROTO, Claudia Regina. | Realizar o mapeamento da produção científica sobre o papel da gestão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, voltado à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial publicada, no período de 2008 a 2016, em periódicos da área da Educação Especial, qualificados nos estratos de B2 a A1, por ocasião da coleta de dados. |
| O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva | Artigo | 2009 | SILVA, Claudia Lopes da e LEME, Maria Isabel da Silva. | Estabelecer uma relação entre a democratização da escola e a implantação de uma cultura escolar inclusiva através da atuação do diretor escolar. |
| PORTAL CAPES | | DESCRITORES: GESTÃO ESCOLAR OU EQUIPE DIRETIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | | |
| Título | Gênero | Ano | Autor (es/as) | Objetivo |
| A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interlocuções Possíveis | Dissertação | 2017 | OLIVEIRA, NEUSA DENISE MARQUES DE. | Investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas formas de viabilizá-lo. |
| PORTAL CAPES | | DESCRITORES: GESTÃO ESCOLAR OU EQUIPE DIRETIVA E INCLUSÃO ESCOLAR | | |
| Título | Gênero | Ano | Autor (es/as) | Objetivo |
| Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso | Dissertação | 2013 | SARDINHA, GABRIELA DA SILVA. | Analisar como a participação da gestão escolar impactou o desenvolvimento do Index para a Inclusão na comunidade escolar pesquisada. |

Fonte: A autora, Sistematização dos dados da pesquisa (2021).

Os estudos selecionados tem afinidade com a temática desta pesquisa e contribuíram para o seu desenvolvimento, abordando a gestão escolar articulada com o AEE nos processos inclusivos. Os demais estudos não foram contemplados pois tinham temas muito amplos (acessibilidade, inclusão, etc.) ou em outros focos

que não os deste estudo (psicologia), abordando a gestão escolar de forma superficial ou secundária em relação ao atendimento educacional especializado, estudos em apenas uma escola, ou em modalidade específica (por exemplo: EJA), ou em uma componente curricular específica (matemática, química, etc.), entre outros, confirmando a relevância desta pesquisa para área, bem como, a necessidade de outros estudos sobre a temática da Gestão Escolar articulada com o AEE na perspectiva da educação inclusiva em escolas.

4.2 As tertúlias inclusivas

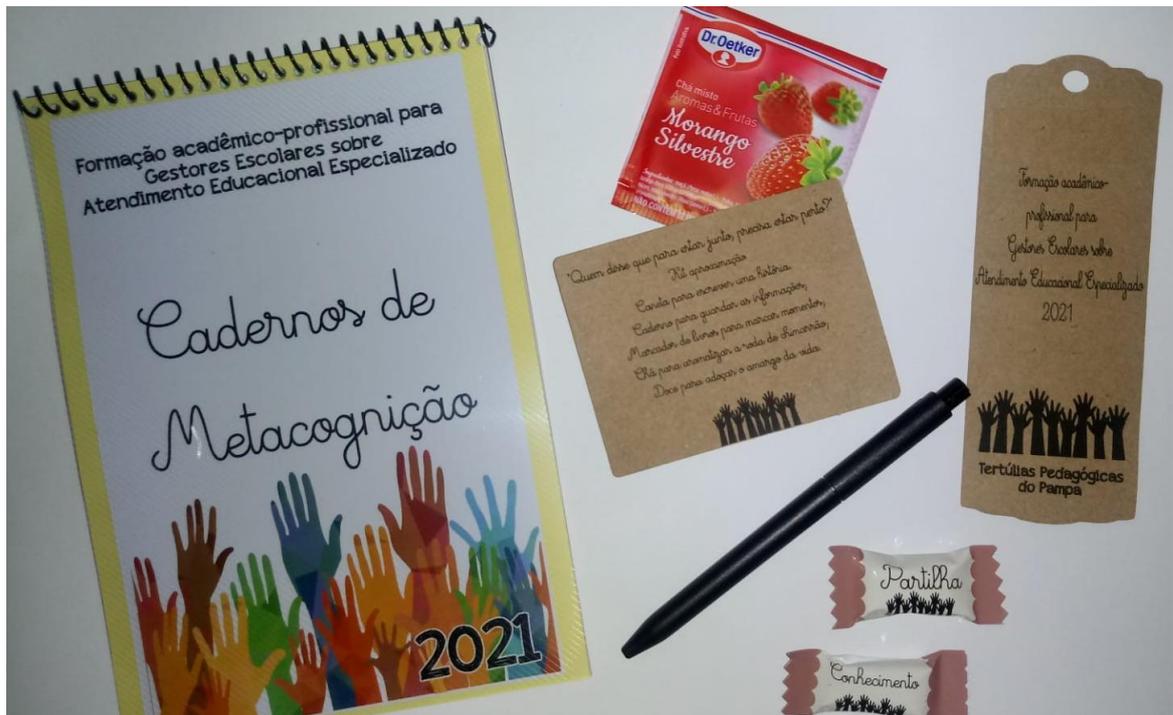
Devido ao início pandemia pelo novo Coronavírus (março de 2020), após o consentimento da mantenedora, enviamos o convite para o *e-mail* institucional de todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal, juntamente a um formulário de manifestação de interesse a ser preenchido por meio do *Google Forms*. Assim que recebemos as manifestações, enviamos um formulário contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, após ter sido aceito, era encaminhado para outro bloco com as questões do questionário inicial semiestruturado, que foi utilizado para caracterizar os sujeitos de pesquisa, as escolas participantes, suas concepções prévias, organizar e embasar as tertúlias inclusivas, esta ação diagnóstica ocorreu no período de maio a junho de 2020.

Posteriormente à delimitação dos sujeitos de pesquisa, foram convidadas as professoras do AEE que participaram da pesquisa como colaboradoras, que auxiliaram no planejamento dos encontros bem como nas interações e intervenções durante as tertúlias, de forma articulada com a pesquisadora.

Em função da continuidade do período de restrições e isolamento social pelo avanço da pandemia, também, com as observações e sugestões da banca de qualificação (ocorrida em novembro de 2020), a intervenção da pesquisa-ação ocorreu no início do ano letivo de 2021, no período de março a maio, em que os gestores escolares e professores do AEE que participaram da pesquisa fizeram suas reflexões de cada encontro nos cadernos de metacognição. Conforme finalizavam seus cadernos no *drive*, na sequência, os/as participantes preenchiam o questionário de avaliação final, que ocorreu no período de maio a junho de 2021.

Anteriormente ao início das tertúlias foi enviado para cada participante um “Kit aproximação”, contendo um caderno de metacognição, uma caneta, um marcador de livro, balas e chá, com a seguinte descrição: “*Quem disse que para estar junto, precisa estar perto? Caneta para escrever uma história, caderno para guardar as informações, marcador de livros para marcar momentos, chá para aromatizar a roda de chimarrão, doce para adoçar o amargo da vida*” (Susana Tavares, 2021).

Figura 11 – Kit aproximação.



Fonte: Autora (2021).

#paratodosverem: fotografia com fundo branco na qual aparece um bloco de anotações com a seguinte descrição na capa: “Formação Acadêmico-profissional para Gestores Escolares sobre Atendimento Educacional Especializado – Cadernos de Metacognição”; na base da capa desenhos de diversas mãos coloridas e o ano: “2021”. Uma caneta preta, um marca-páginas, um sachê chá, duas balas com rótulos nos quais se lê: “partilha” e “conhecimento”.

Ainda, dias antes do nosso primeiro encontro, enviamos um *link* da ferramenta *Padlet* para que cada participante realizasse sua apresentação, descrevendo sua função, escola, alguma potencialidade e dificuldade e, também se desejasse, uma foto da sua escolha. A partir dessa apresentação, espontaneamente os participantes começaram a realizar comentários, curtidas, enfim, as interações.

4.2.1 Primeira Tertúlia

A primeira tertúlia foi marcada pelo reencontro, pois devido a pandemia, muitos dos gestores escolares ainda não haviam se encontrado, mesmo que virtualmente, então, foi um momento bastante descontraído e de esperar novos tempos, bem como perceber a importância de estarmos juntos/as e envolvidos/as, gestores/as escolares e professoras do AEE num mesmo objetivo.

Assim como no primeiro encontro e nas demais tertúlias, para criar um ambiente acolhedor e dando pistas do que iríamos discutir nos encontros, os/as participantes foram recebidos/as ao som do *Jingle* do Tertúlias do Pampa, elaborado com letra de Carvalho (2017):

Tertúlias do Pampa

Letra: Karen Carvalho

Harmonia: Karen Carvalho, Arthur Teixeira, Isabele Reis, Lucas Barbosa, Mariane Ferreira

Vem, vamos falar sobre um assunto atual
que muitas pessoas já colocaram ponto final
Discussões são feitas, mas a prática é inabitual
Senta aqui, nessa tertúlia de hoje vamos discutir
Tentar entender a realidade que se passa
nas escolas e na vida cotidiana, na mente humana
Não é um assunto monótono
Mas é uma discussão coerente

Que nos reúne aqui

Vamos quebrar o preconceito e entender esses conceitos

Nas Tertúlias do Pampa

Acessibilidade é um direito do ser humano (Tertúlias do Pampa...) 2x
dislexia, disgrafia, discalculia, autismo e hiperatividade,
nada priva o aluno de aprender com qualidade
O que muda é forma de ensinar, o professor de se
conscientizar, que nem todo mundo é igual...

Este primeiro encontro foi de orientação e organização, com objetivo de conhecer a pesquisa, trazer um breve contexto histórico da educação inclusiva, compreender a utilização dos cadernos de metacognição através do conceito de metacognição, que segundo Flavell,

se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato. (FLAVELL, 1976, p. 232).

Ou seja, conhecer forma como aprendemos, para que possamos aprimorar e refletir sobre a nossa prática, entendendo que cada estudante tem o seu próprio processo cognitivo e que as ações do professor/gestor devem proporcionar diversas formas de construir esses processos e as aprendizagens.

Este encontro, teve como atividade remota, além das reflexões sobre o encontro, a leitura e reflexão do texto “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”, do professor Romeu Sassaki (2002), registradas nos cadernos de metacognição.

A seguir um mosaico com doze slides¹⁰ utilizados no encontro, nos quais tratamos sobre conhecer o curso, compreender a utilização dos cadernos de metacognição e conhecer o contexto histórico da educação inclusiva.

Figura 12 – 1ª Tertúlia: Orientação e organização

The figure displays a 3x4 grid of 12 presentation slides. Each slide features logos for 'Inclusive UNIPAMPA' and 'ENSINO' in the top left corner. The content of the slides is as follows:

- Slide 1 (Top Left):** 'Tertúlias Pedagógicas do Pampa: Formação acadêmico-profissional para Gestores Escolares sobre Atendimento Educacional Especializado'. Author: Mestranda Francine Cavalho Madruga, 2021.
- Slide 2 (Top Middle-Left):** 'Apresentação "Quem sou eu"'. Includes a URL: <https://padlet.com/francinecm86/4ldpxl0auncbvpsu>.
- Slide 3 (Top Middle-Right):** '1ª Tertúlia: Orientação e organização'. Objective: 'Conhecer o curso, compreender a utilização dos cadernos de metacognição e conhecer o contexto histórico da educação inclusiva.'
- Slide 4 (Middle Left):** 'Apresentação da pesquisa e do curso de extensão'. Includes bullet points about the research and the EMEF - Gestão Escolar - AEE.
- Slide 5 (Middle Middle-Left):** 'Metodologia de Tertúlias: "coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo" (MARTINS et al., 2019)'. Includes a schedule: 1ª momento (Acólida, leitura dos cadernos de metacognição), 2ª momento (Sessão de estudos), 3ª momento (Encerramento e encaminhamento das atividades remotas). Also lists 'Encontros online' and 'Atividades remotas'.
- Slide 6 (Middle Middle-Right):** 'Conceito de Metacognição'. Definition: 'A palavra metacognição, significa para além da cognição, isto é, a capacidade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. (RIBEIRO, 2003, p.109)'. Includes an illustration of a person's head with a key.
- Slide 7 (Bottom Left):** 'Conceito de Metacognição'. Definition: 'Aprender a aprender ⇒ METACOGNIÇÃO ⇒ pensar em nosso pensamento. METACOGNIÇÃO se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as prioridades da informação relevantes para a aprendizagem. Prático a metacognição (metamemória, metaprendizagem, metatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato (FLAVELL, 1976, p. 232)'. Includes an illustration of a person with a lightbulb.
- Slide 8 (Bottom Middle-Left):** 'Conceito de Metacognição'. Includes bullet points: 'A neurociência diz que nosso cérebro é como um músculo, quanto mais estimulado ele mais aprende.', 'Estamos praticando a metacognição quando mudamos nossa estratégia mental para resolver um problema, vendo que a anterior não funcionou para nós.', and 'Analisar a minha própria aprendizagem para entender como eu aprendo e como acontece a aprendizagem.' Includes an illustration of a person with a lightbulb.
- Slide 9 (Bottom Middle-Right):** 'Cadernos de Metacognição'. Definition: 'Instrumento utilizado como forma de reflexão e também a partilha de conhecimentos, pois tem a proposta de registrar a cada encontro as aprendizagens e dificuldades dos participantes, assim como da pesquisadora, sendo os participantes convidados a descrever: o que aprendi/ pude conhecer? como aprendi/ como conheci? o que ainda não esclareci/ preciso conhecer mais?'. Includes an illustration of a person reading.
- Slide 10 (Bottom Left):** 'Contextualização histórica da inclusão escolar'. Timeline: 1988 - Constituição Federal (Art. 205 - Educação como um direito de todos.); 1994 - Declaração de Salamanca (inclusão como meta, direito e necessidade, bem como afirma o termo NEE.); 1996 - LDB (Lei 9394/96) (Define a Educação Especial e assegura o atendimento).
- Slide 11 (Bottom Middle-Right):** 'Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas:'. Includes: 'Leitura do texto "Terminologia sobre deficiência na era da inclusão" (SASSAKI, 2002);' and 'Registros nos cadernos de metacognição (drive): Problematização e síntese do primeiro encontro e do texto.' Includes a reflection prompt: 'o que aprendi/ pude conhecer? como aprendi/ como conheci? o que ainda não esclareci/ o que preciso conhecer mais?'. Includes a Google Meet logo.
- Slide 12 (Bottom Right):** 'Datas dos Encontros:'. List: 31/03, 04/04, 14/04, 21/04, 28/04, 05/05. Includes a Google Meet logo and a clock icon showing 18 hours. URL: <https://meet.google.com/ebb-ouuu-vxk>.

Fonte: Autora (2021).

¹⁰ Material ampliado idêntico ao original, no apêndice F.

A partir da segunda tertúlia, a cada início de encontro, os participantes traziam fragmentos dos cadernos de metacognição com o objetivo de revisar os conceitos e ideias para retomar o que não ficou devidamente esclarecido.

Observamos que para muitos gestores o exercício metacognitivo era um conceito novo e para outras foi uma forma de identificar o seu próprio processo de aprendizagem e pensar em estratégias. Algumas gestoras e professoras do AEE já conheciam o conceito, mas perceberam que ainda precisam ampliar seus conhecimentos. Ficou nítido nesse encontro o desconhecimento e/ou ampliação do exercício metacognitivo, como apresentamos em algumas falas dos participantes.

Quadro 6 – Entendimento do exercício metacognitivo

(continua)

| Atuação | |
|---------------------------------------|---|
| Direção escolar | <i>“Eu não conhecia o termo Metacognição, achei muito interessante pois é um processo de aprendizagem onde conhecemos nossos próprios produtos cognitivos, autoconhecimento. nossos conhecimentos são construídos de formas diferentes, tem pessoas que aprendem mais lendo, outras ouvindo, outras escrevendo, outras realizando mais de uma dessas atividades, temos que utilizar ao nosso favor para aprendermos cada vez mais. É o conhecimento de nossas aprendizagens”. (GD2).</i> |
| Direção escolar | <i>“Aprendi como nos apropriamos das informações, identificando onde tenho mais dificuldade em aprender, conhecendo o significado da palavra metacognição. Aprendi fazendo referência com a forma que aprendemos desde de sempre, relacionando com as informações passadas e analisando a nossa própria aprendizagem! Acredito que um dos maiores desafios é entender como o nosso aluno aprende, e precisamos conhecer muito mais sobre cada aluno que recebemos em nossa escola”. (GD7).</i> |
| Orientação Escolar | <i>“Aprendi que a metacognição é o próprio ato de aprender, como eu faço/dou conta da minha aprendizagem. Aprendi que desconheço muito desse tema/assunto abordado, preciso realizar muitas leituras para esclarecer o que é metacognição e suas formas de aprendizagem” (GOE3).</i> |
| Orientação Escolar | <i>“Aprendi que a metacognição faz parte do nosso cotidiano, pois significa um processo de estímulos cognitivos os quais são influenciados de acordo com as nossas experiências diárias” (GOE8).</i> |
| Supervisão Escolar | <i>“Ainda preciso entender melhor sobre metacognição, pois embora já tenha utilizado em outros momentos ainda me causa insegurança”. (GS2).</i> |
| Atendimento Educacional Especializado | <i>“Foi possível atentar-se mais para o conceito de Metacognição, aprofundar-se sobre, conceito este, extremamente importante para nossas aprendizagens e nossos fazeres pedagógicos, nossas práticas diariamente, mas em virtude do contexto educacional atual, com maior ênfase. Este conceito fez-me pensar o quanto necessitamos pensar constantemente, sobre como ocorrem as aprendizagens e que vias ou metodologias podem possibilitar essas aprendizagens e de forma significativa. É fundamental destacar que o conceito de Metacognição nos fala sobre processos cognitivos os quais são múltiplos e nós enquanto professores necessitamos nos apropriar deste, para que entendamos que alguns alunos irão aprender melhor de uma determinada forma e outros de</i> |

Quadro 6 – Entendimento do exercício metacognitivo

(conclusão)

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <i>outra e para isso o nosso planejamento necessita contemplar essa diversidade, propiciando diversas vias para se construir as aprendizagens”. (PAEE1).</i> |
| Atendimento Educacional Especializado | <i>“Já conhecia o termo metacognição e o texto do autor recomendado, porém este fato não tornou o estudo menos importante e menos desafiador e sim, muito reflexivo, pois a pesar de conhecer e considerar a Metacognição um processo de extrema importância para a construção do conhecimento, na nossa prática diária (principalmente no ensino remoto) não pensamos sempre como acontece esse processo e muitas vezes nem conhecemos o contexto atual de aprendizagem do aluno, o que torna cada vez mais difícil a intervenção. Vivemos uma época de incertezas e nossa prática pedagógica é posta em dúvida em muitos momentos, o que nos faz refletir cada vez mais, inclusive sobre o conceito de metacognição”. (PAEE4).</i> |

Fonte: Autora (2021).

Quanto ao texto disponibilizado, percebemos um certo esclarecimento a respeito das terminologias adequadas às deficiências, uma vez que puderam entender a evolução dos termos e que poderia denotar preconceito o uso de termos inadequados, essa questão será aprofundada no capítulo seguinte, em uma subcategoria específica.

4.2.2 Segunda Tertúlia

O segundo encontro, teve como objetivo reconhecer e identificar as possíveis barreiras de aprendizagem e identificar o papel da gestão neste processo. Para este encontro contamos com a participação de um convidado, Uilson Tuiuti, que abordou juntamente com a pesquisadora sobre a temática de Barreiras e os tipos de Acessibilidade (SASSAKI, 2007). Neste encontro realizamos algumas dinâmicas de interação, em que os gestores foram bastante participativos, como a nuvem de palavras por meio do *Mentimeter* e um jogo no *Kahoot* referente ao que abordamos no encontro. Como atividade remota: leitura do texto “Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de aluno situação inclusão” (OLIVA, 2016), identificação na sua escola, de barreiras de acesso aos estudantes público da educação especial, realização da reflexão nos cadernos de metacognição.

A seguir um mosaico com oito slides¹¹ utilizados no encontro, nos quais tratamos sobre reconhecer e identificar as possíveis barreiras de aprendizagem e identificar o papel da gestão neste processo.

Figura 13 – 2ª Tertúlia: Ambientação e interação



Fonte: Autora (2021).

4.2.3 Terceira Tertúlia

A partir da terceira até a quinta tertúlia tiveram como finalidade a realização sessões de estudos sobre os temas organizados pela pesquisadora e professoras do AEE e esclarecer o que foi destacado a partir dos cadernos de metacognição.

Este terceiro encontro teve como finalidade propiciar que os gestores sejam despertados para a questão do papel do AEE na escola, especificando o AEE, o que é, o que faz, quem atende, etc. Durante o encontro usamos fragmentos do filme “Como estrelas na Terra, toda criança é especial” (2007), com intuito de chamar a atenção para alguns aspectos, como o olhar sensível, o encantamento pedagógico, a gestão escolar e o trabalho colaborativo. Realizamos uma atividade com situações-problemas, em que era rodada uma roleta virtual em que os participantes

¹¹ Material ampliado idêntico ao original, no apêndice G.

tenham que buscar resolver a situação com ou sem a ajuda das professoras do AEE participantes, nesse encontro as professoras do AEE enriqueceram as discussões, devido à sua prática de atuação, despertando para a importância de um trabalho articulado e colaborativo entre professor do AEE e a gestão escolar. Enfatizamos a importância de todos e de cada um nos processos inclusivos dos estudantes com deficiência, os gestores e professoras fizeram contribuições e lembraram de situações na sua escola, agregando valor ao que foi discutido no encontro. No encerramento do encontro, foi realizada a proposição de culminância do curso, que seria um exercício de escrita com alterações no PPP e/ou Regimento Escolar, caso necessário, no que se refere ao AEE.

Percebemos nesse encontro, que mesmo que os gestores escolares tenham professora do AEE na sua escola e que já tenham participado de formações, ainda é preciso reafirmar esse importante papel na escola e a percepção de que o estudante público da educação especial é de responsabilidade de todos na escola e não somente, ou principalmente, do professor que atua no AEE.

A seguir um mosaico com dezesseis slides¹² utilizados no encontro, que teve por objetivo propiciar que os gestores escolares para a questão do AEE na escola.

¹² Material ampliado idêntico ao original, no apêndice H.

Figura 14 – 3ª Tertúlia: Especificação do AEE

Tertúlias Pedagógicas do Pampa: Formação acadêmico-profissional para Gestores Escolares sobre Atendimento Educacional Especializado
Mestranda Francisca Carvalho Madruga

3ª Tertúlia: Sessão de Estudos e proposição para culminância do curso
•Objetivo: Propiciar que os gestores sejam despertados para a questão do papel do AEE na escola.

Leitura dos Cadernos de Metacognição
o que aprendi/ pode conhecer?
como aprendi/como conheci?
o que ainda não estarei/já estivei conhecendo?

Especificando o Atendimento Educacional Especializado
O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos com deficiência durante sua vida escolar. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

O que é o AEE?
<https://www.menti.com/k65ffsh8m>

A quem se destina o AEE?
Público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011):
Deficiência Física, Intelectual, Sensorial, Múltiplas;
TEA Transtorno do Espectro Autista;
Altas Habilidades / Superdotação

AEE PS
(Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez)
Organizado em três momentos didático-pedagógicos distintos (DAMÁZIO, 2007):
DE LIBRAS EM LIBRAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

AEE PS – AEE de Libras
Favorece o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. Assim, esse momento necessita se valer de imagens, objetos, todos os tipos de referências que contribuam para a aprendizagem da língua.

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)
As salas de recursos multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.
São salas compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos e as salas tipo II, áreas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos.

Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial
<https://www.youtube.com/watch?v=6x549Fvk4&t=1333>
1h13min
Olhar sensível!

De forma alguma podemos exigir que o professor do AEE seja o único responsável pelo processo inclusivo na escola, este trabalho envolve a todos sem exceção e, portanto, há a necessidade do envolvimento da gestão escolar e de todos os professores e funcionários da escola que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo de inclusão.

Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial
<https://www.youtube.com/watch?v=6x549Fvk4&t=1333>
1h59min – 2h04min
Gestão Escolar – Trabalho Colaborativo – Iniciativa do Professor

Situações-Problema
Diagrama circular com uma seta vermelha apontando para a direita, dividido em duas partes: verde e amarela.

Proposição como culminância do curso:
Escrita para alterações no PPP e Regimento, caso necessário.
Projeto Político Pedagógico

Fonte: Autora (2021).

4.2.4 Quarta Tertúlia

A quarta tertúlia teve como objetivo conhecer alguns dos ordenamentos legais sobre o AEE, identificando os períodos dos documentos apresentados, na trajetória de cada gestor escolar, para tanto, foi construída uma linha de tempo por meio do *Padlet*, em que cada gestor escolar e professora do AEE registrava onde se encontrava seja profissional, pessoal ou academicamente. Então, a medida em que íamos trilhando essa linha de tempo, íamos discutindo o que aconteceu neste período, quais as lembranças traziam daquele recorte, reafirmando a importância de cada ordenamento legal naquele período histórico e o processo de evolução quanto à inclusão escolar das pessoas com deficiência. Esse momento foi de muita interação e compartilhamento de experiências, durante todo o encontro. A atividade remota desse encontro era a identificação no seu PPP e/ou Regimento escolar o

que dispõe sobre o AEE e o que pode ser revisto e/ou construído e a reflexão do encontro nos cadernos, o intuito da proposta era de que cada gestor escolar visitasse os documentos oficiais da escola e realizassem essa pesquisa para no último encontro pudesse refletir sobre o que precisa ser alterado. Deixando como mensagem deste encontro, a poesia “A escola”, de Paulo Freire (2003):

Escola é

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de
camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo. (FREIRE, 2003)

A seguir um mosaico com nove slides¹³ utilizados no encontro, nos quais tratamos sobre conhecer alguns dos ordenamentos legais sobre o AEE, identificando os períodos dos documentos apresentados, na trajetória de cada gestor/a escolar.

¹³ Material ampliado idêntico ao original, no apêndice I.

Figura 15 – 4ª Tertúlia: Ordenamentos legais sobre o AEE

The figure displays a grid of nine slides from a presentation. The top row includes a title slide for 'Tertúlias Pedagógicas do Pampa', a slide on 'Leitura dos Cadernos de Metacognição' with thought bubbles, and a slide for the '4ª Tertúlia: Sessão de Estudos' with an objective. The middle row features a slide on 'Educação Inclusiva' with sub-categories, a flowchart of 'Políticas Públicas' (Acesso, Permanência, Qualidade), and a 'Datas dos Encontros' slide with a Google Meet link. The bottom row contains a text slide about differentiated pedagogy, and two 'Linhas de Tempo AEE - Gestores Escolares' slides showing a timeline of laws from 1996 to 2021.

Fonte: Autora (2021).

4.2.5 Quinta Tertúlia

Na quinta tertúlia contamos com a colaboração da professora Valéria Urdangarin Borba, que realizou a pesquisa de mestrado intitulada Formação colaborativa na gestão em educação especial: Discussões e reflexões a respeito das políticas públicas de educação inclusiva (2015), e compartilhou desse momento conosco em que abordou a importância do papel do gestor escolar nos processos inclusivos. Foi realizada a dinâmica do monstinho, em que à medida que as características iam sendo dadas cada um desenhava o seu próprio monstinho e, a partir da dinâmica, a professora conduziu sua fala, abordando as particularidades e olhar de cada um. O encontro foi bastante dinâmico e interativo, com muitas contribuições e trocas entre os participantes, possibilitando a percepção da importância do gestor na inclusão escolar e do trabalho colaborativo junto ao AEE e a escola como um todo, pois ele é o responsável por muitas ações na instituição escolar a professora enfatizou que o trabalho colaborativo precisa ser provocado, que ele não acontece sozinho. A atividade remota desse encontro era refletir

cadernos de metacognição, sobre as práticas que já estão indo bem dentro das suas possibilidades e como que gostaria de ficar, com relação à sua realidade escolar. A seguir um mosaico com doze slides¹⁴ utilizados no encontro.

Figura 16 – 5ª Tertúlia: A importância do gestor escolar nos processos inclusivos



Fonte: Autora (2021).

4.2.6 Sexta Tertúlia

A última tertúlia serviu para os encaminhamentos finais e teve como culminância a apresentação do exercício de reescrita do PPP e/ou Regimento escolar de cada escola, essa atividade pode ser realizada com outro membro da gestão escolar da mesma instituição participante da pesquisa. O encontro foi

¹⁴ Material ampliado idêntico ao original, no apêndice J.

protagonizado pelos/as gestores/as escolares que realizaram suas apresentações e contou com a mediação da professora Francéli Brizolla, orientadora da mestranda.

Neste encontro observamos um encadeamento de ideias, em que foram trazidas muitas das temáticas exploradas no decorrer dos encontros, a assimilação do que foi abordado, o entendimento de conceitos e também a importância desse aprofundamento nas questões da inclusão escolar, mais especificamente sobre o AEE, para os gestores escolares, por meio das trocas que foram proporcionadas em cada encontro. Finalizamos as tertúlias com o vídeo “Caminhando com Tim Tim”, usando a metáfora do caminho com o processo de inclusão escolar, as adequações necessárias, o planejamento, as percepções, respeito e interações, observando que o encontro e o processo da caminhada muitas vezes são tão importantes quanto a chegada.

As tertúlias inclusivas proporcionaram aos gestores escolares momentos de reflexões e estudos sobre os aspectos relacionados à inclusão escolar e AEE e seu entrelaçamento com a gestão escolar, assim como momentos de trocas entre os gestores escolares e professoras do AEE colaboradoras dessa pesquisa, enriquecendo e contribuindo para a sua prática, a partir do olhar da gestão escolar para o AEE.

Os gestores escolares foram desafiados a fazer um exercício de reflexão e reescrita (caso fosse necessário) quanto ao que consta nos documentos orientadores da escola, o PPP e/ou Regimento Escolar, sobre o AEE, considerando o que foi abordado durante as tertúlias. Dos/as 23 participantes (22 atuando na gestão escolar e 1 como representante do CME), 14 realizaram a proposta de culminância, considerando que 3 deles foram realizados em dupla da mesma escola participante.

No entanto, na última tertúlia, a partir das exposições e discussões geradas pelas apresentações, 3 gestoras de 3 escolas que não haviam encontrado necessidade de reescrita para a última atividade, manifestaram que a partir dos relatos dos/as demais gestores/as, identificaram tal necessidade de que seus documentos escolares fossem revistos, pois haviam questões que precisavam ser pontuadas. Ou seja, das 15 instituições (14 EMEFs e CME), 9 escolas realizaram o exercício de reescrita do seu PPP e/ ou Regimento Escolar; outras 3, embora não tenham realizado a atividade, acabaram por identificar esta necessidade a partir das

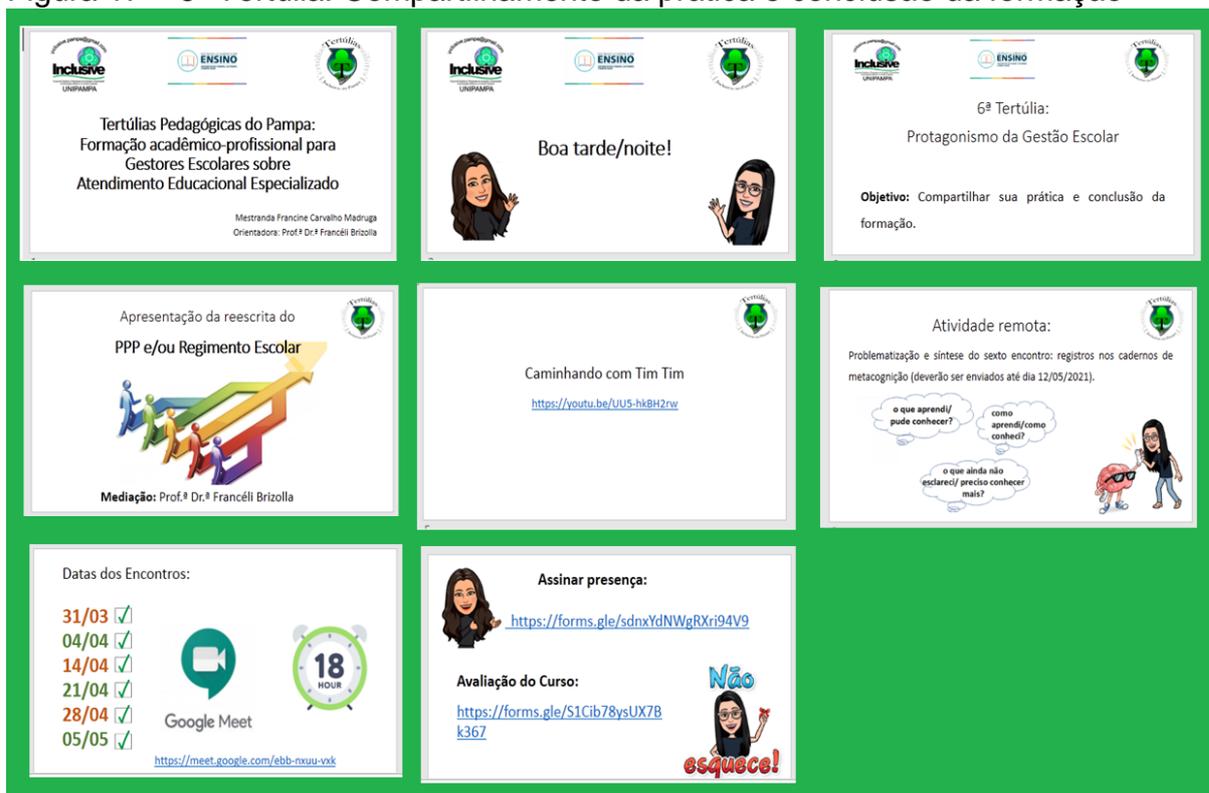
exposições; 1, não realizou nenhuma atividade remota e 1 não encontrou necessidade de reescrita ou de revisão, alegando que “A equipe diretiva reuniu-se para fazer um estudo do PPP e Regimento da escola e chegou em consenso que não haveria necessidade de troca, pois havíamos feito antes adequações necessárias embasadas nas leis de diretrizes e bases” (GS8, GOE 3 e GD12). E por fim, o CME, representado por uma gestora optou por deixar uma reflexão sobre o PPP e Regimento escolar, uma vez que atualmente não está em escola:

“A escola é um organismo vivo, e o seu funcionamento, demanda da organização de diferentes aspectos que impactam diretamente no nosso cotidiano e no fazer pedagógico. E como forma de sistematizar aquilo que a escola se propõe a desenvolver, temos o projeto político pedagógico da instituição, esse é o documento em que encontramos nossas concepções do papel da escola tanto social, quanto pedagógico naquela comunidade, da aprendizagem, do próprio aluno, da inclusão entre outros. Por outro lado, há a necessidade de que alguns direitos e também deveres sejam garantidos e para tal podemos dizer que existe o Regimento Escolar, pois é neste, que encontramos todos os compromissos e as responsabilidades de cada comunidade escolar, uma vez que este é o responsável por seguir o que está previsto na legislação educacional vigente. Cabe ressaltar que ambos são mecanismos que garantem o desenvolvimento da democracia na escola, pois são construídos partindo da discussão coletiva de todos aqueles que fazem parte da escola. Nesse sentido é que podemos pensar que são documentos inclusivos e que podem fazer toda a diferença nas práticas desenvolvidas dentro de cada instituição. Como estes são produtos da discussão e da reflexão do que é experienciado dentro da própria escola, e a inclusão já faz parte do cotidiano, é imprescindível que essa temática permeie toda a discussão. Pensar e elaborar propostas que contemplem e que se proponham, de fato, a refletir sobre ser acessível, ser democrática e inclusiva para todos, não pode ser realizada de uma forma verticalizada e hierárquica, porque não irá contemplar a parte humana, e não constituirá o sentimento de pertencimento, que é ponto chave desta discussão. Para finalizar destaco a importância que todos nós agentes da educação temos, e que precisamos assumir os nossos lugares nas discussões defendendo aquilo que acreditamos, e utilizando os mecanismos que nos são ofertados, trabalhando coletivamente pela mudança. E cada vez mais é necessário que nós professores, gestores, e comunidade escolar sejamos

desafiados a pensar sobre a importância da diversidade em nossas escolas, salas de aula, sociedade e o quanto ela nos faz refletir e evoluir.” (GS2).

A seguir um mosaico com oito slides¹⁵ utilizados no encontro, nos quais foram compartilhadas as práticas e conclusão da formação.

Figura 17 – 6ª Tertúlia: Compartilhamento da prática e conclusão da formação



Fonte: Autora (2021).

4.2.7 Avaliação das tertúlias

Quando os participantes realizaram a avaliação dos encontros de formação, a totalidade dos participantes afirmaram que a proposta apresenta objetivos viáveis, considerando seu período de vigência e as condições disponíveis para sua execução. Também manifestaram que compreenderam plenamente a importância do gestor escolar nos processos inclusivos e afirmaram que foram despertados para a questão do papel do AEE na escola.

Assim como quando questionados se o curso de extensão no formato de Tertúlias Inclusivas foi efetivo, promovendo de fato aprendizagem, proporcionando

¹⁵ Material ampliado idêntico ao original, no apêndice K.

diálogo e troca de saberes e aprendizagem efetiva sobre o tema, os participantes manifestaram suas opiniões: *Com certeza. Muita aprendizagem e debates (GOE2). Com certeza, esses encontros proporcionaram muitas reflexões para a mudança de nossas práticas (GOE4). Sim, plenamente (GOE5). Sim. Foi de muita aprendizagem (GOE8). Com certeza. Um trabalho executado com excelência. Trouxe maior compreensão. Novas possibilidades. Perspectivas de novas possibilidades (GS4). Sim foi muito importante essa troca, as reflexões foram pertinentes para que houvesse um maior aprendizado e apropriação de diversos conceitos (GS5). O curso foi efetivo, promoveu a aprendizagem e a troca de saberes, proporcionando reflexões a respeito do atendimento especializado (GS8). Essa formação foi extremamente importante e agradável, onde aprendemos novos conceitos na área da inclusão e reforçamos nossos conhecimentos. Gratidão ao convite e a poder participar, não fiquei com dúvidas e sim com muitos esclarecimentos (GD2). Alinhamento entre equipe gestora e AEE (GD7). Os encontros foram de muito aprendizagem e muita troca entre os participantes, sentirei saudades. Agradeço a oportunidade de participar (GD8). Sim, pois apresentava momentos de reflexão e compartilhar ideias (GD10). Com certeza, mais do que tudo nos fez refletir sobre a nossa pedagógica e de como podemos aperfeiçoá-la em todos os aspectos da Educação (GD11). Foi excelente, possibilitou muitas trocas e reflexões (PAEE1). Com certeza (PAEE4). Sim (GOE1, GOE3, GOE6, AEE2, PAEE3).*

Os participantes afirmam perceber a relevância dos estudos, especialmente quanto as aprendizagens, reflexões e compartilhamento de ideias.

Quando questionados sobre o potencial das propostas do curso na contribuição efetiva à gestão escolar no sentido da efetivação da inclusão dos estudantes público da educação inclusiva, os participantes revelaram que:

Quadro 7 – Contribuições do curso à gestão escolar

(continua)

| Direção Escolar | Supervisão Escolar | Orientação Educacional |
|--|---|--|
| <i>O curso esclareceu alguns pontos básicos referente a legislação vigente sobre a inclusão. Informações fundamentais para se trabalhar com alunos com deficiência (GD1). Sim, pois tivemos um momento</i> | <i>Sim. Esclarecendo muitas questões referentes ao AEE e suas especificidades (GS1). Sim pois proporcionou momentos de reflexão sobre a prática (GS2). Poderão contribuir significativamente (GS4).</i> | <i>Sim. A partir das aprendizagens na formação podemos multiplicar ideias na escola (GOE2). Acredito, sempre são bem vindas todas as formas de aprendizagem e esse curso nos trouxe muitos conhecimentos e</i> |

Quadro 7 – Contribuições do curso à gestão escolar

(conclusão)

| Direção Escolar | Supervisão Escolar | Orientação Educacional |
|--|--|--|
| <p><i>de aprendizado e reflexão não somente sobre o regimento e PPP, mas também nas práticas diárias da escola (GD2).</i></p> <p><i>Completamente, pois percebemos que esta proposta é de todos da escola (GD10).</i></p> <p><i>Certamente que as propostas contribuem muito para o aprimoramento do nosso papel, enquanto gestor escolar, no que tange à educação inclusiva (GD11).</i></p> <p><i>Estamos sempre aprendendo e conhecimento e aprendizado nunca é demais. Aprendi muito com o curso e tenho certeza que colocarei muitas coisas que aprendi em prática (GD12).</i></p> | <p><i>Sim. A acessibilidade dessas propostas ficou muito claras, a escola deve ter um olhar aguçado e sensível para esses alunos buscando sempre o melhor atendimento (GS5).</i></p> <p><i>Sim. Cada encontro fortaleceu minha ideia de inclusão, que deve ser efetiva e para todos os alunos da Escola (GS6).</i></p> <p><i>As propostas do curso podem contribuir a gestão escolar na efetivação da inclusão dos estudantes público-alvo, mas se todos da gestão acreditarem que é possível uma prática inclusiva (GS8).</i></p> | <p><i>a equipe gestora sempre trabalha no âmbito do bem comum do aluno junto com o AEE (GOE3).</i></p> <p><i>Com certeza, pois as falas e exemplos de outras escolas inspiram práticas diferentes (GOE4).</i></p> <p><i>Sim. Com a troca de experiências pude aprender mais sobre o tema (GOE5).</i></p> <p><i>Acredito plenamente, por isso sou perseverante neste processo de inclusão 100% (GOE6).</i></p> <p><i>Sim. Esse curso proporcionou grande aprendizagem (GOE8).</i></p> |

Fonte: Autora (2021).

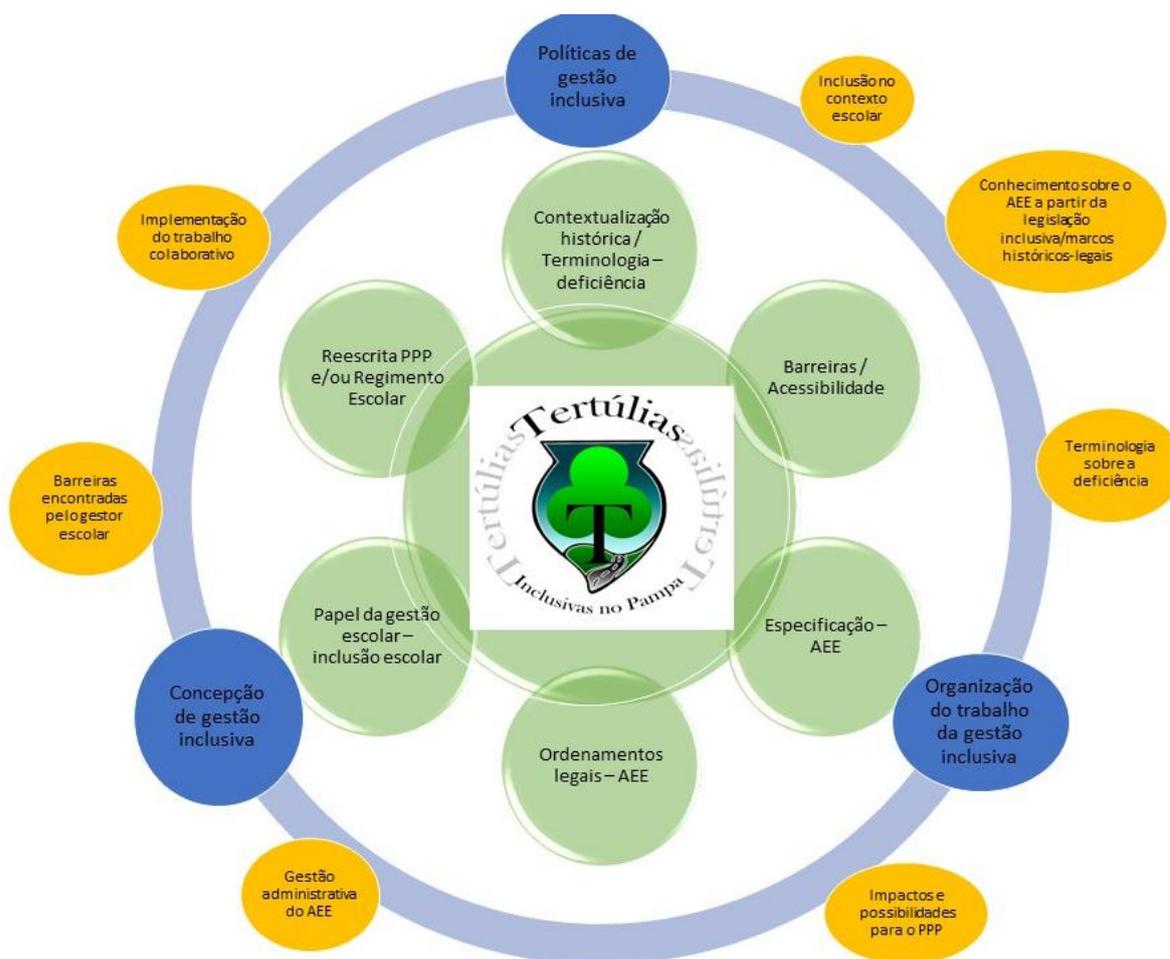
As professoras do AEE que colaboraram nos encontros também manifestaram suas opiniões: “Certamente, pois em todos momentos de discussões se efetivou a interlocução da gestão com os demais integrantes da escola e estes foram os protagonistas nos diálogos” (AEE1). “Sim. Foi muito válida pois permitiu rever o processo dentro da escola no âmbito da gestão e escolar principalmente dar responsabilidades a estes gestores na comunidade escolar” (AEE2). “Sim, o curso proporcionou conhecimentos e reflexões, principalmente sobre a importância do papel da gestão frente a inclusão de seus alunos, assim como a necessidade desse apoio que o professor do AEE necessita para realizar seu trabalho” (AEE3). “Podem contribuir, pois trouxeram um caráter prático e reflexivo” (AEE4). Estas manifestações denotam a necessidade de um apoio maior e envolvimento da gestão escolar em articulação com o AEE.

4.3 Gestão escolar inclusiva

Este subcapítulo aborda as categorias e subcategorias *a posteriori* que emergiram a partir da imersão nos dados obtidos nos cadernos de metacognição e nos questionários.

Na primeira categoria é apresentada como as escolas da pesquisa praticam os processos inclusivos no contexto escolar a partir do olhar da gestão escolar, a organização e implementação do AEE quais os conhecimentos acerca do AEE a partir da legislação inclusiva ou da literatura, numa concepção de gestão inclusiva. Na segunda categoria é abordada a importância de políticas de gestão inclusiva na realidade escolar, a partir da identificação e reflexões sobre o PPP e/ou Regimento escolar e os impactos e possibilidades para esses documentos. E, na terceira categoria, é apresentado como acontece a gestão do AEE, as barreiras encontradas pela gestão escolar e como o trabalho colaborativo pode ser uma estratégia para a viabilização do AEE na escola, apresentando os caminhos para a organização do trabalho da gestão inclusiva.

Figura 18 – Tertúlias: categorias e subcategorias *a posteriori*



Fonte: Autora (2021).

A figura 18 mostra, ao centro, a forma como foram organizados os encontros – por meio de Tertúlias inclusivas; ao redor destas, em verde, a temática de cada tertúlia; na sequência, em azul, as categorias que emergiram *a posteriori*; e, por fim, em amarelo, as subcategorias também *a posteriori*.

4.3.1 Categoria 1: Concepção de gestão inclusiva

Nesta categoria são demonstradas como as escolas da pesquisa praticam os processos inclusivos a partir do olhar da gestão escolar, como estão organizadas as escolas, o que está implementado, quais são os estudantes público da educação especial na sua escola, quais os conhecimentos acerca do AEE a partir da legislação inclusiva ou da literatura. Esta categoria emerge também, pela concepção de gestão inclusiva, pelo entendimento que o/a gestor/a escolar pode fazer a

diferença com sua autonomia, no papel de atuação em que ele ocupa, no espaço escolar que ele estiver.

4.3.1.1 A inclusão no contexto escolar

No que se refere à inclusão no contexto escolar, como dito anteriormente, todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal têm salas de recursos multifuncionais e professoras para o AEE, sendo as respostas dos gestores afirmativas nestas questões.

A inclusão dos estudantes com deficiência na escola foi assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e remete ao AEE, por ser um importante serviço da educação especial para a equiparação de oportunidades, independente do estudante ter ou não o diagnóstico. E apesar da PNEEPEI mencionar que os estudantes podem receber o atendimento na sala de recursos multifuncionais – SRM no turno inverso em outras escolas e/ou instituições, todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé/RS possuem SRM e professores para o AEE.

Nos deparamos com certa dificuldade com relação à clareza ou efetividade da quantidade exata de SRM no país; consultamos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e os documentos do MEC, contudo não encontramos estas informações de forma objetiva e de fácil acesso. No portal do MEC encontramos que “de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total”. No mesmo portal, em outra aba, encontramos divergência de dados, sendo as SRM disponibilizadas:

Tabela 5 – Disponibilização das SRM no período de 2005 a 2008.

| Período | 2005 a 2006 | 2007 | 2008 |
|----------------|--------------------|-------------|-------------|
| SRM | 626 | 625 | 4.300 |
| Total | 5.551 | | |

Fonte: Autora (2021) Adaptado de Brasil (2020).

E no site Diversa, do Instituto Rodrigo Mendes, encontramos que em “2020, o Censo Escolar registrou 1,3 milhão de matrículas desses estudantes. Destes, 88% estão matriculados na escola comum. Em 2007, o percentual era de apenas 46,8%”. (TANIGUTI; FERREIRA, 2021).

De qualquer forma, evidenciamos que no município da pesquisa, as SRM foram implementadas em todas as escolas de ensino fundamental, sendo que as primeiras SRM foram custeadas financeiramente pelo próprio município. Após, quando o MEC abriu solicitação foi construído o primeiro projeto através do PAR¹⁶, solicitando as salas de recursos, em que inicialmente foram implementadas 36 SRM em todas escolas de ensino fundamental e posteriormente seis EMEIs receberam as salas de recursos e também foram repostas salas novas para algumas EMEFs no período de 2009 a 2012.

Nas escolas participantes da pesquisa, os tipos de deficiências apontadas são: autismo (TEA), deficiência auditiva/surdez, deficiência física, deficiência intelectual, deficiências múltiplas, deficiência visual/baixa visão, paralisia cerebral (PC), síndrome de *Down* e outros, predominado estudantes com Transtorno do Espectro Autista e com Deficiência Intelectual, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Tipos de deficiência apontadas nas escolas participantes



Fonte: Autora (2020).

¹⁶ O PAR - Plano de Ações Articuladas é uma estratégia de planejamento plurianual das políticas de educação do Ministério de Educação - MEC.

A partir da PNEEPEI/2008 e LBI/2015, o AEE tem seu público delimitado e, conforme a Nota Técnica 04/2014, “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014).

Questão esta, que foi esclarecida nos encontros de formação, como aborda um/a gestor/a: *“Também me chamou a atenção o fato do laudo médico para o atendimento destes alunos não ser obrigatório, por se tratar de um atendimento pedagógico. Sempre pensei que o laudo era obrigatório, embora na escola que trabalho isso nunca fosse exigido, com certeza porque a profissional que trabalha na área conhece a legislação e normativas que regem a oferta do atendimento a esses alunos”* (GD11). Ressaltando que independente do estudante ter ou não diagnóstico, tem direito ao AEE e que o laudo é importante para os direitos da pessoa, para a família e não para a escola, por se tratar de um espaço pedagógico. Das 36 EMEF da rede municipal, participam desta pesquisa 14 escolas, conforme tabela a seguir.

Tabela 6 – Dados das EMEF participantes da pesquisa

| Escola | Número de estudantes atendidos pelo AEE | Número de estudantes Matriculados | Número de professores |
|----------------|--|--|------------------------------|
| EMEF 1 | 10 | 200 | 25 |
| EMEF 2 | 15 | 162 | 10 |
| EMEF 3 | 19 | 246 | 18 |
| EMEF 4 | 03 | 179 | 14 |
| EMEF 5 | 40 | 347 | 30 |
| EMEF 6 | 33 | 320 | 32 |
| EMEF 7 | 07 | 129 | 07 |
| EMEF 8 | 15 | 156 | 10 |
| EMEF 9 | 08 | 133 | 05 |
| EMEF 10 | 34 | 420 | 27 |
| EMEF 11 | 40 | 334 | 32 |
| EMEF 12 | 28 | 378 | 24 |
| EMEF 13 | 24 | 750 | 47 |
| EMEF 14 | 10 | 110 | 06 |
| Total: | 349 | 4.675 | 351 |

Fonte: Autora (2020).

É possível observar que difere bastante o número de estudantes de uma escola para a outra, variando entre 110 a 720 estudantes, houveram algumas divergências nas respostas sobre números nas escolas nas quais mais de um gestor participa da pesquisa, então foi utilizado o levantamento do Setor de Educação Inclusiva da SMED, para conferir e corrigir os números destas e demais escolas. Totalizam-se 349 estudantes atendidos pelo AEE e 4.675 matriculados nestas escolas.

Observamos que a escola que tem o menor número de professores (05) comparado com as demais escolas é porque alguns deles atuam 40h na escola e a escola que tem maior número de professores atuando (47) é uma das duas escolas cívico-militares do município, deduzimos que as escolas que concentram maior número de professores também exigem do gestor escolar uma maior articulação entre os profissionais e gestão de tempo para o planejamento e trabalho colaborativo. Assim, a seguir demonstramos a organização de cada escola.

Tabela 7 – Organização da escola

| Escola | Pré-escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Educação de Jovens e Adultos | Educação Especial | |
|---------|------------|---------------|-------------|------------------------------|-------------------|------|
| | | | | | Cuidadores | TILS |
| EMEF 1 | X | X | X | X | x | X |
| EMEF 2 | X | X | | | x | |
| EMEF 3 | X | X | X | | x | |
| EMEF 4 | X | X | X | | x | |
| EMEF 5 | X | X | X | | x | X |
| EMEF 6 | | X | X | X | x | |
| EMEF 7 | X | X | | | x | |
| EMEF 8 | X | x | | | x | |
| EMEF 9 | X | x | | | x | |
| EMEF 10 | X | x | X | | x | |
| EMEF 11 | X | x | X | | X | |
| EMEF 12 | X | x | X | | X | |
| EMEF 13 | X | x | X | X | X | |
| EMEF 14 | X | x | | | X | |

Fonte: Autora (2020).

Das 14 escolas que participam dessa pesquisa, 5 contemplam da pré-escola aos anos iniciais, 6 da pré-escola aos anos finais, 2 escolas da pré-escola à EJA e 1 dos Anos Iniciais a EJA. Todas as escolas contam com cuidadores para os estudantes que necessitam e duas contam, também, com TILS. Os cuidadores têm a função de apoio para auxiliar os estudantes com deficiência, definida pela Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu Art. 3º inciso XIII:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015, p. 22).

A atividade do cuidador não é pedagógica, mas direcionada à auxiliar quanto a alimentação, higiene e locomoção, restrito à atenção aos cuidados pessoais dos estudantes com deficiência que necessitam deste apoio, reforçado nos documentos: Nota Técnica nº 19/10, Nota Técnica nº 24/13 e Lei nº 13.146/15.

No município de Bagé, esta atividade teve início em 2006, com o projeto tutoria que inicialmente era realizado de forma voluntária por acadêmicos dos cursos de pedagogia, psicologia, biologia e educação física. Após, em 2009, o projeto foi regulamentado por meio de uma normatização construída pelo setor de educação inclusiva e outros técnicos da SMED, conferindo o apoio de um tutor aos estudantes que necessitassem, sendo a solicitação realizada pela escola junto à equipe técnica do setor de inclusão da mantenedora e este apoio era realizado por estagiários remunerados através de um convênio entre prefeitura e agência de estágios (BASTOS, 2009; GONÇALVES, 2014; TRINDADE, 2015).

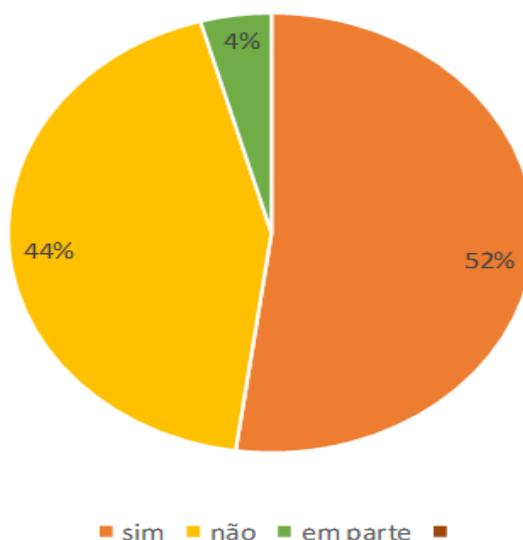
Assim como os profissionais de apoio, os intérpretes de Libras para os estudantes surdos também receberam normatização pelo setor de educação inclusiva em 2009 e sendo assegurados posteriormente pelo Art. 28, inciso XI - LBI/2015, tendo esse profissional papel fundamental no acesso e inclusão do estudante surdo à educação, atividade essa que exige estratégias e conhecimentos específicos.

Entendemos que o município vem numa constante evolução, tendo uma boa estrutura em termos de cenário e condições para o atendimento aos estudantes público do AEE.

4.3.1.2 Conhecimento do AEE a partir da legislação inclusiva/marcos históricos

No que se refere ao conhecimento do AEE a partir da legislação inclusiva/marcos históricos ou da literatura da área da educação especial, podemos inferir a partir das respostas do questionário inicial, muitos gestores apresentam grau satisfatório de conhecimento, pois 10 afirmam conhecer, 12 conhecem em parte e apenas 1 diz não conhecer, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Conhecimento da definição de AEE, a partir da literatura e das legislações.



Fonte: Autora (2021).

Destacamos registros de alguns gestores/as que, durante o período das tertúlias inclusivas, corroboram para a hipótese levantada pela pesquisadora de que muitos deles, apesar de conhecer relativamente o AEE e a legislação que o ampara, não têm aprofundamento deste conhecimento. Muitos gestores afirmaram que a partir dos encontros puderam compreender sobre o tema, assegurando que: *“Somente o que observo e aprendo na própria escola com a professora do AEE”* (GS5). *“Aprendi sobre marcos legais, embora já conhecia a maioria deles. Mas, é sempre importante rever e identificar pontos relevantes e que resgatam o histórico da educação inclusiva. O que poderia destacar é que nestes marcos legais houve avanço em aspectos relacionados às políticas públicas, que no início garantiam o acesso dos alunos com deficiência, depois a permanência em escola de classe regular. Após muito debate, estudos, eventos e construções de novos marcos legais,*

pode-se avançar para a garantia da qualidade da aprendizagem destes alunos” (GOE2). “Sempre memorizei os ordenamentos legais, mas neste encontro consegui compreender que em cada período corresponde a maneira que a inclusão foi tratada. Ainda temos muito a compreender e com certeza corrigir vários erros pedagógicos, mas precisamos estar sempre enquanto grupo refletindo e avançando nas nossas descobertas e realizações” (GD10). “Pude rever o avanço positivo nas leis e nas políticas públicas, garantindo o acesso, permanência e principalmente a qualidade na educação para alunos com deficiência na escola. As leis asseguram recursos e serviços essenciais como intérprete, cuidador, adequações e entre outros. Garantindo a participação e aprendizagem dos nossos alunos” (PAEE 3).

Para Glat & Blanco, a educação inclusiva não pode ser vista como uma descontinuidade dos serviços da educação especial, que deixa de ser uma modalidade paralela e sim um elemento integrador, que busca “respostas educativas diferenciadas para garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16-17).

E saber a definição é imprescindível para aprofundar os elementos do AEE, a gestão precisa deter este conhecimento para, então, realizar a implementação e a gestão deste serviço. Essa questão revela que buscar a definição de AEE é fundamental para conhecer sua importância, pois conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE tem como função:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando 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. 10).

Na avaliação final das tertúlias, 100% dos participantes, afirmam que compreendem plenamente quanto ao despertar para a questão do papel do AEE na escola, o que consideramos extremamente válido, uma vez que influencia diretamente nas situações cotidianas no ambiente escolar. Sendo o AEE um serviço da educação especial destinado aos estudantes público da educação especial, que não é substitutivo ao ensino regular e que acontece através da disponibilização de

recursos e estratégias para a eliminação das barreiras de acesso à aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2008).

Das muitas aprendizagens, destacamos o entendimento/esclarecimento de que:

- a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988);
- a inclusão é um direito e necessidade (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994);
- é dever do Estado garantir o AEE (BRASIL, 1996);
- a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolarização (BRASIL, 2001);
- a manutenção das salas de recursos multifuncionais é de responsabilidade da escola (BRASIL, 2007);
- os estudantes público do AEE são estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2015);
- os estudantes público do AEE são contabilizados duplamente no FUNDEB e devem ser registrados no Censo Escolar (BRASIL, 2009);
- devem ser garantidas igualdade de oportunidades e sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2011);
- a oferta do AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola (BRASIL, 2009, 2015);
- a educação, deve ser inclusiva e de qualidade, com direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando as barreiras de acessibilidade (BRASIL, 2015);
- os estudantes com deficiência são da escola e não “do AEE”;
- os ordenamentos legais são importantes dispositivos com vistas a garantir os direitos à inclusão escolar dos estudantes (AEE, salas de recursos multifuncionais, TILS, cuidadores).

Evidenciamos que conhecer as especificidades do AEE, a partir da legislação inclusiva e dos marcos históricos, expandindo a percepção e concepção dos/as gestores/as escolares sobre o AEE, uma vez que conhecendo e entendendo os processos inclusivos, as pessoas que tem sua identificação com a área da educação e, nesse caso, mais voltado para a inclusão, passam a ter um “olhar” com relação a educação para todos.

De maneira que a gestão escolar perceba na realidade da escola formas de implementar ações que estão no seu alcance, que podem ser feitas a partir da autonomia relativa do/a gestor/a, que para Vasconcellos (2013, p. 236), “[...] significa resgatar a capacidade de intervenção, dentro da realidade dada, a partir da vontade, da consciência, da inteligência, da organização (poder limitado, mas real)”.

4.3.1.3 Terminologia sobre deficiência

Conhecer as terminologias adequadas são fundamentais para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência, como forma, também, de combater as discriminações e o preconceito. A partir das reflexões nos cadernos percebemos o quanto esclarecedor foi a leitura e discussão do texto “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”, do professor Romeu Kazumi Sasaki, como demonstrado a seguir: *“Ampliei o uso alguns termos técnicos que eu ainda desconhecia. Ex.: Cadeira de rodas elétrica sendo, o correto, “cadeira de rodas motorizadas” (GD8). “Utilizar a terminologia correta para a deficiência é extremamente importante quando abordamos assuntos ligados a preconceito, estigmas e estereótipos. Com o passar dos anos, alguns termos passaram a não serem mais utilizados por serem ofensivos à pessoa com deficiência ou pessoas próximas a ela. Devemos mudar nossa concepção sobre as deficiências para evitar que aconteça o preconceito, às vezes um comentário, mesmo que sem maldade pode causar um transtorno ou constrangimento. Pude perceber que até eu mesma, tinha alguns termos que desconhecia a forma correta de abordar” (GD2); “Li a matéria e fiquei espantada com o tamanho do preconceito existente há anos atrás e do que se conhece a respeito das deficiências ainda hoje. Aprendi que existem ainda muitos pontos a serem esclarecidos, que as conquistas são muitas, mas que ainda há muito a ser feito. Que as pessoas às vezes são tratadas como se fossem incapazes. Que os estudos ainda precisam avançar muito. Que o Brasil está aquém de todo tratamento porque são muitas pessoas com alguma necessidade e que demoram a conseguir atendimento” (GS4). “Em relação as terminologias usadas ao se referir as pessoas com deficiência, podem mudar ao longo do tempo, mas ainda existe o preconceito e temos que mudar nosso comportamento discriminatório” (GS8). “No texto aprendi sobre terminologias referentes à deficiência, sobre a porcentagem aproximada da população brasileira com deficiência e a importância de lutar contra estereótipos e*

preconceitos que prejudicam o processo de inclusão e que se manifestam nas diferentes formas equivocadas de expressão, necessitando ser entendidas e estudadas para utilizarmos as terminologias corretas. Preciso conhecer mais sobre as terminologias corretas referentes à inclusão e como realizar um compartilhamento dessas informações com os membros da escola, visto ser muito pertinente esse conhecimento” (GOE2). “Pude conhecer sobre terminologias corretas sobre deficiências, mas preciso estudar mais sobre este assunto” (GOE4). “Ainda não esclarecemos muito o nosso AGIR perante os rótulos sociais existentes, digo as nossas ações diárias, como numa conversa informal, ou “brincadeiras” (as quais geram bullying – dentro e fora do contexto cultural familiar), tratado como algo natural, por mais que a escola trabalhe formas de como evitar ou tratar tais situações constrangedoras” (GOE6). “Outro item que, no meu ponto de vista, deve ser pontuado é como o discurso das pessoas pode influenciar na concepção sobre as deficiências e a importância do conhecimento das transformações e conquistas ocorridas ao longo do tempo por todos aqueles que possuem um comprometimento físico ou intelectual. Conceber que uma palavra não é apenas algo dito, é contemplar todo o contexto modificado e deixar de perpetuar preconceitos. Por trás de uma “simples nomenclatura” existe uma ideia muitas vezes imposta” (AEE4).

Percebemos o quanto foi elucidativo o texto e discussão que emergiram dele e da terminologia sobre a deficiência, a partir dos relatos dos/as participantes. Pois o uso inadequado estimula o preconceito e reduz a pessoa à sua deficiência. Devemos caminhar para uma proposta cada vez mais inclusiva e, se no futuro, surgir outra terminologia mais adequada, é apropriado que a usemos. Assim sendo, o termo adequado a partir da Lei Brasileira de Inclusão (2015), é Pessoa com Deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Ainda nesse mesmo sentido, Mendes (2020) diz a expressão adequada é adotada desde 2006 pela ONU (2006) e que

[...] é resultante da combinação entre dois fatores: os impedimentos clínicos que estão nas pessoas (que podem ser físicos, intelectuais, sensoriais etc) e as barreiras que estão ao seu redor (na arquitetura, nos meios de transporte, na comunicação e, acima de tudo, na nossa atitude). Resumindo, entende-se que a deficiência é uma condição social que pode ser minimizada conforme formos capazes de eliminar tais barreiras. (MENDES, 2020).

Reafirmando, mais uma vez, a importância de espaços físicos adequados, acessibilidade comunicacional e atitudinal entre outras que possam obstruir o acesso às pessoas com deficiência nos mais diversos espaços e ambientes, não impedindo ou limitando as infinitas possibilidades de cada pessoa, independentemente de qualquer situação, condição ou especificidade.

As palavras empregadas ganham importância, no modelo social, não tanto para efeitos de categorização ou por seus sentidos denotativos, quanto pela conotação com que são interpretadas. Entende-se que a revisão semântica dos termos usados, sob a ótica da justiça social e dos direitos humanos, separa as discussões sobre saúde – com o olhar da medicina –, das discussões sobre sistemas sociais e os mecanismos de exclusão que geram. (CARVALHO, 2012, p. 35).

Observamos o quanto a questão da terminologia é ao mesmo tempo conhecida por profissionais da área e ainda tão desconhecida pelos demais profissionais da educação. O entendimento que queremos discutir aqui é que possamos estar sempre em constante evolução, rumando a uma perspectiva inclusiva, que não foca na deficiência como no modelo médico, que é baseado em um paradigma hegemônico com ações discriminatórias e reguladoras da sociedade, mas sim que tem o foco nas potencialidades e oportunidades, como no modelo social, que valoriza a diversidade e que percebe a deficiência como principalmente social.

4.3.2 Categoria 2: Políticas de gestão inclusiva

Nesta categoria são apresentadas a identificação do que consta no PPP e/ou Regimento escolar sobre inclusão/AEE, a reflexão dos gestores escolares sobre os documentos legais da sua escola e as possibilidades a partir do estudo destes documentos.

4.3.2.1 Impactos e possibilidades para o PPP (Projeto Político Pedagógico Escolar)

O Projeto Político Pedagógico é um importante documento da comunidade escolar, construído com a participação efetiva de todos, sendo um documento orientador e democrático e para tanto, destacamos a sua relevância para o processo de inclusão de todos, pois “o projeto é um instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, um ponto de apoio para todos aqueles que se comprometem com esta causa” (VASCONCELLOS, 2008, p. 54).

Para iniciar nossas atividades, questionamos os/as gestores/as escolares sobre a inclusão de estudantes com deficiência assegurados no PPP e Regimento Escolar, todos os gestores escolares manifestaram respostas afirmativas, e para ilustrar esta resposta afirmativa trouxemos alguns dos principais fragmentos do seu PPP e/ou Regimento Escolar no que dispõe sobre o AEE.

Quadro 8 – Disposições encontradas sobre o AEE no PPP e/ou Regimento Escolar

(continua)

| | |
|-----------|---|
| GD7 / GS5 | <p><i>“O atendimento educacional especializado visa atender as especificidades dos alunos com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, complementando/ ou suplementando a educação escolar estando disponível em todos os níveis de ensino, sendo ofertados preferencialmente em horários distintos das aulas, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais, auxiliando o professor na construção e adaptação de recursos e instrumentos que favoreçam a aprendizagem do aluno sem nenhuma restrição, garantindo o apoio especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência.”</i></p> |
| GD1 | <p><i>“O Atendimento Educacional Especializado se caracteriza como um serviço de natureza didático-pedagógica da Educação Especial que tem como função, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Contudo, este complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Este serviço destina-se a alunos com deficiência e quando necessário a mantenedora disponibilizará o acompanhamento de cuidador e intérprete a alunos surdos. O manual da escola cívico-militar é bastante atualizado, traz muitas referências sobre a legislação vigente com relação a alunos com deficiência, defende a inclusão de qualquer aluno com algum tipo de deficiência e incentiva a participação da comunidade escolar como forma de melhorar a relação escola-família.”</i></p> |
| GD2 | <p><i>“O Atendimento Educacional Especializado visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas potencialidades. O AEE busca a complementação e a suplementação da formação do aluno com vista a autonomia, a socialização, independência na escola e fora dela, além de dar acompanhamento, assessoramento e auxílio ao trabalho pedagógico e sala de aula regular. Dentro desse contexto considera-se a importância de uma pedagogia voltada para o respeito, as diferenças e com o objetivo de</i></p> |

Quadro 8 – Disposições encontradas sobre o AEE no PPP e/ou Regimento Escolar

(continuação)

| | |
|------------|--|
| | <i>alterar a situação de exclusão, reforçando a importância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Os alunos com deficiência que não apresentarem condições de serem avaliados de forma quantitativa por notas, a avaliação será disponibilizada através de pareceres descritivos.”</i> |
| GOE2 / GS6 | <i>“Em ambos documentos constam como é a expressão dos resultados e as atribuições do Professor do AEE. Na parte que trata do Objetivo da Educação Inclusiva consta: Proporcionar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação e garantir tanto aos alunos do AEE quanto aos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades destes de acordo com o nível evolutivo de cada um, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, disponibilizando aos mesmos, práticas, métodos, avaliação e técnicas de ensino que atendam às diferenças, oferecendo orientações metodológicas e avaliativas para os professores de classe regular e adequações nos conteúdos, sempre que necessário”.</i> |
| GOE4 | <i>“Objetivos da Educação inclusiva: A escola propõe-se na Educação inclusiva, possibilitar condições de desenvolvimento das potencialidades, aos alunos com deficiência, visando a sua inserção intelectual e social. Esses alunos são atendidos na sala do AEE, por profissional com formação específica. Quando necessário, mediante diagnóstico e/ou defasagem idade/ano, elaborar-se-á pelos profissionais envolvidos plano AEE, atendendo as necessidades e possibilidades do educando em questão.”</i> |
| GS4 | <i>“Instrumentos de avaliação: no Atendimento Educacional Especializado a avaliação é realizada através da observação direta, registros, atividades práticas, e são registradas em ficha cumulativa, devendo constar no parecer descritivo os avanços, como também o que necessita continuar trabalhando.”</i> |
| GS1 / GVD1 | <i>“Analisando o nosso PPP e Regimento escolar constatamos que ambos apresentam a função do Atendimento Educacional Especializado e da Sala do AEE, e orientações sobre avaliação dos alunos atendidos que deverá respeitar o estilo de aprendizagem e o tempo de cada aluno, onde o registro dos avanços será feito através de um parecer descritivo a cada trimestre, ou nota, caso o aluno tenha condições cognitivas para realizar avaliações adaptadas ou seja, objetivas, ampliadas, com auxílio ledor ou outra estratégia mediadora que o educando necessite, respeitando as individualidades de cada aluno.”</i> |
| GOE 5 | <i>“Consta no regimento atual que no que se refere aos objetivos dos níveis, etapas e modalidades a educação inclusiva visa oportunizar o aprendizado de crianças com deficiências, transtornos, altas habilidades e/ou superdotação, através de atividades que atendam e desenvolvam suas capacidades e potencialidades, a fim de que os alunos tenham participação efetiva no processo de aprendizagem, em classe regular, conforme suas capacidades e paralelamente ofereça orientações metodológicas e avaliativas para os professores. Quanto a metodologia de ensino o AEE atenderá alunos com deficiências incluídos nas turmas regulares, em horário inverso, exceto em casos de alunos vindos da zona rural que serão atendidos no mesmo turno, onde serão trabalhadas as áreas defasadas, conforme diagnóstico e observação dos professores. Quanto aos espaços de aprendizagem, a sala do AEE é um espaço pedagógico destinado ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. O espaço físico conta com mobiliários, materiais didáticos, recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade necessários para atender esses alunos. Quanto a avaliação da aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE será através de parecer descritivo como forma de melhor expressar os resultados obtidos nos seus diversos aspectos: cognitivo, físico e emocional/afetivo.</i> |

Quadro 8 – Disposições encontradas sobre o AEE no PPP e/ou Regimento Escolar

(conclusão)

| | |
|-------|--|
| GOE 5 | “Quanto aos instrumentos de avaliação para os alunos com deficiência atendidos pelo AEE, os testes, provas e trabalhos serão adaptados pela professora da turma e professor do AEE com a revisão da supervisão escolar.” |
|-------|--|

Fonte: Autora (2021).

A partir destes fragmentos, podemos identificar o que dispõe sobre o AEE nos documentos escolares (PPP e/ou Regimento Escolar), nas instituições que fazem parte desta pesquisa, os documentos referem-se principalmente quanto público atendido, suas atribuições e as formas de avaliação dos estudantes. Cabe, então, destacar que, segundo a Nota Técnica N° 4 de 2014,

[...] cabe à escola, fazer constar no Projeto Político Pedagógico, detalhamento sobre: II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI - outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio, conforme art. 10. Aliado a isso cabe ao professor do AEE organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionaisll (art. 13, inc. III). Tal detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso. (BRASIL, 2014, p. 4).

Outras duas escolas trazem também sobre os “objetivos da educação inclusiva”, uma delas em que a escola traz para a escola a responsabilidade de “*possibilitar condições de desenvolvimento das potencialidades, aos alunos com deficiência, visando a sua inserção intelectual e social*” (GOE4). E a outra escola consta a oferta do AEE como sendo o objetivo da educação inclusiva, situação essa que necessita ser revista, uma vez que essa oferta deve ser obrigatória e a educação inclusiva deve fazer parte do todo da escola e não como responsabilidade somente do AEE.

Identificamos também que um dos documentos escolares ainda traz os estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE como público do AEE, contudo a partir das Tertúlias houve o entendimento sobre os estudantes público do AEE (estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação) e também o esclarecimento de que a escola deve buscar formas e estratégias para atender as especificidades e necessidades dos estudantes com NEE.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, reafirma o compromisso da educação para todos, proclamando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- 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; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 01)

Para Correia (1997, 2010), as NEE podem ser: temporárias, precisando de apoio em momentos e espaços específicos (dificuldades de aprendizagem – leitura, escrita, cálculo e as funções superiores – desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo, socioemocional) e permanentes, necessitando de apoio em todos os momentos e em todo o percurso escolar (deficiências – intelectual, física, visual, auditiva, múltipla; TEA; altas habilidades e superdotação; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH). Contudo, as NEE temporárias, o TDAH e as questões emocionais e psíquicas não são consideradas para fins de educação especial, pois os estudantes que são público do AEE são os com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação.

Os/As gestores/as escolares GD7 e GOE5, trazem outra questão bastante interessante no que se refere ao horário do atendimento na sala de recursos multifuncionais, em que GD7 usa a seguinte expressão “*preferencialmente em horários distintos das aulas*” e GOE5 “*em horário inverso, exceto em casos de alunos vindos da zona rural que serão atendidos no mesmo turno*”. Essa questão foi levantada no último encontro, pois os gestores relataram que tinham dificuldades em que os estudantes frequentassem o AEE na SRM no turno inverso devido à distância e/ou sua especificidade, o que fez com que outros gestores ampliassem sua visão a respeito deste aspecto, pois haviam estudantes que passavam pelas mesmas adversidades. Percebemos, a partir das discussões, que outras escolas já realizam desta forma, mas não acreditavam que era possível documentar tal ação nos documentos escolares.

O/A gestor/a GOE5 destaca que “[...] PPP é de 2012 e ainda não foi atualizado. Nosso regimento passou por novas discussões e foi reformulado e aprovado em 2019. Nesse regimento que já está em vigor fizemos alterações com a

presença ativa das professoras do AEE de nossa escola e do CME.” Apontando a importância da participação dos profissionais envolvidos na construção do documento da instituição.

A escola cívico-militar participante da pesquisa utiliza o Manual da escola cívico, que é um regulamento das escolas cívico-militares. O documento tem um capítulo e uma seção que trata sobre a educação especial, estando embasado na LDB/1996, PNEEPEI/2008, Decreto Nº 7.611/2011 e LBI/2015 e orienta “o olhar dirigido para a singularidade do indivíduo, com o objetivo de promover o desenvolvimento, a aprendizagem, a acessibilidade plena e a inserção social” (BRASIL, 2020, p. 41). O documento apresenta iniciativas estratégicas para atingir objetivos das ECM, sendo a 14ª “garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos da educação especial”, que pertence ao objetivo 4 – “Melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos Alunos” (BRASIL, 2020, p. 61).

Apesar de haver legislações atualizadas quanto à educação inclusiva e ao AEE no Manual, é um documento que não foi construído pela comunidade escolar, de forma articulada, colaborativa e democrática; sobre essa questão, a gestão escolar informou a pesquisadora que o documento norteador da escola está em construção com a comunidade escolar, então, utilizaram o Manual para as propostas da pesquisa.

Nesse sentido, é importante trazer os princípios que a LDB estabelece sobre a gestão democrática no ensino público, no seu artigo 14, “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. (BRASIL, 1986). Sobre a gestão democrática, Luce e Medeiros (2006) apresentam dois conceitos: a democracia representativa e a democracia participativa e popular. Sendo a participativa justificada pela

[...] complexidade social, pela vulnerabilidade das massas à manipulação, pela necessidade de especialistas nos processos administrativos, pela inevitabilidade - e necessidade - do controle pela burocracia da política e pela capacidade da representatividade de evidenciar tendências dominantes, muitos defendem que a única forma possível de democracia em grande escala. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 16).

E a democracia participativa popular,

[...] como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar na ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 16).

Acreditamos na importância deste instrumento inclusivo-democrático para amparar e movimentar ações na comunidade escolar, principalmente no que se refere as questões ligadas à inclusão de todos os estudantes. E reconhecemos a importância da gestão escolar como mobilizadora dessa construção coletiva, uma vez que “um diretor atento aos ideais da educação inclusiva traz o assunto para o debate com os professores durante a confecção do projeto político-pedagógico (PPP)” (SILVA, 2015).

Contudo, as questões referentes à inclusão escolar não podem ficar somente sob a responsabilidade do/a professor/a que atua no AEE, a gestão escolar deve promover espaços de diálogo e discussão sobre essas questões, a fim de que todos possam estar engajados à medida em que todos “reconhecem seus papéis e limitações e buscam em conjunto sanar as dificuldades e avançar sobre novos desafios” (AGUIAR, 2012, p. 152).

Deste modo, a partir das tertúlias, os/as gestores/as escolares identificaram algumas lacunas e observamos um maior entendimento e apropriação em relação aos documentos oficiais da escola (PPP e/ou Regimento Escolar) e a necessidade de adequação: *“Nas documentações da escola, Regimento escolar e Projeto Pedagógico, a Educação Especial é colocada como algo à parte, não faz parte do todo, não contem a especificação do trabalho do AEE e professor especializado”* (GOE8). *“Aprendi, entre outras coisas, que itens importantes como público-alvo, objetivo do AEE, avaliação e turno de atendimento são essenciais e devem compor o documento”* (GD11). *“Conheci também a importância de participar de todo o processo, desde o início, e conhecer e se apropriar do PPP e Regimento da Escola”* (GOE1). *“Achei bastante pertinente também reler os documentos legais da escola, regimento e PPP”* (GOE2). *“Para que a inclusão seja vivida na escola, é necessário que o projeto político pedagógico, reúna um conjunto de ações pedagógicas e seja a de uma educação voltada para a inclusão de todos os integrantes da escola no movimento de transformação da realidade, para que estes atuem no processo de forma consciente, rompendo paradigmas, construindo assim uma escola democrática”* (GOE5). *“Aprendi sobre PPP e Regimento escolar e pude conhecer os*

documentos das escolas que os gestores apresentaram relacionados ao AEE dentro do regimento e PPP de cada escola e vimos que são bem específicos para cada comunidade escolar” (PAEE2). “Aprendi e conheci que o PPP precisa e deve ser realizado de forma democrática e colaborativa, abordando a inclusão de forma geral atendendo a todos. Aprendi a importância de reafirmar no PPP o público alvo do AEE, o papel do AEE e suas atribuições, para que não haja uma sobrecarga ao professor do AEE. Deixando claro que os alunos da escola independente de alguma situação transitória que estejam passando ou não, esse aluno é de responsabilidade de todos no âmbito escolar” (PAEE3).

Evidenciamos que, em algumas escolas, os documentos não são elaborados em conjunto com todos os membros da escola, ou seja, não é um projeto coletivo, pensando, refletido e dialogado com todos da escola. Contudo, não devemos cometer o equívoco de que o PPP e o Regimento Escolar se constituam “como um fim em si mesmo” (CARNEIRO, 2006, p. 32). Os documentos precisam refletir a prática da escola, dinâmico e flexível. Nas palavras de Libâneo,

[...] o projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc), mas tem também uma característica de *instituinte* [...] que significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja institui uma cultura organizacional. Neste sentido, ele [PPP] sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores [do coletivo escolar] que trabalham na escola, [ao responderem] as seguintes perguntas: a) Que tipo de escola, nós, profissionais desta escola queremos? b) Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? c) Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação? d) Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? Considerando o caráter processual do planejamento, o projeto é avaliado ao longo do ano letivo para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função de fatos inesperados, de forma a corrigir os desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho. (LIBÂNEO, 2015, p. 127).

A partir das reflexões e das apresentações de cada escola participante, surgiram algumas possibilidades e alguns/algumas gestores/as escolares fizeram o exercício de reescrita do PPP e/ou Regimento Escolar, identificando a necessidade de revisão ou inserção de alguns elementos nos seus documentos, estabelecendo a relação entre o que estudamos/discutimos nas tertúlias e a prática na escola.

Quadro 9 – Necessidades e percepções dos gestores escolares

(continua)

| Necessidade de | |
|--|---|
| revisão | inserção |
| <p>“Há muita coisa para ser refeita no PPP da escola e isso requer um estudo aprofundado.” (GOE8).</p> | <p>“Nosso PPP deve ser acrescentado onde citava alunos com deficiência, acrescentar: (e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Acrescentaria também garantir o serviço de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência” (GD7).</p> |
| <p>“O Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) juntamente com a gestão da escola, poderiam melhorar ainda mais o acompanhamento realizado aos alunos, trabalhando na identificação de pequenos focos de barreiras que possam ser obstáculos para aprendizagem dos alunos deficientes” (GD1).</p> | <p>“Nosso encontro foi de muita troca, conhecimentos e reflexões, que sempre podemos melhorar e fazer ajuste, após a leitura de cada documento houve várias interpretações e sugestões para serem acrescentadas ou ajustadas” (GD8).</p> |
| | <p>“Em nosso regimento precisamos contemplar os seguintes aspectos: Avaliação, Metodologia, AEE libras, Atendimento preferencialmente no turno inverso do aluno, Especificar o público alvo. Estes são aspectos que precisam ser elencados. As reuniões estão sendo organizadas por etapas e de forma online. Compreendemos que precisamos discutir todos os itens como todo o grupo, pois só assim seremos uma equipe” (GD10 e GOE1).</p> |
| <p>“Em nosso último encontro, todas as reflexões reforçaram que o PPP não é algo que é construído e em seguida arquivado, mas sim vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca uma direção, um caminho a ser seguido” (GOE5).</p> | <p>“Fazer um capítulo todo do AEE, flexibilizar o horário para o atendimento, definir o público-alvo do AEE, reorganizar a escola para se adequar às necessidades” (GS4).</p> |
| | <p>[acrescentar no texto o que está em negrito] “O atendimento educacional especializado visa atender as especificidades dos alunos com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, complementando/ ou suplementando a educação escolar estando disponível em todos os níveis de ensino, sendo ofertados preferencialmente em horários distintos das aulas, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais, auxiliando o professor na construção e adaptação de recursos e instrumentos que favoreçam a aprendizagem do aluno sem nenhuma restrição, garantindo o apoio especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes com deficiência” (GS5 e GD7).</p> |
| | <p>“Onde está em negrito, sugerimos a supressão do termo e entre parênteses o termo para substituir. Na parte que trata do Objetivo da Educação Inclusiva/AEE consta: Proporcionar (Oferecer) o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação e garantir tanto aos alunos do AEE quanto aos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades dos (destes), alunos inclusos de acordo com o nível evolutivo de cada um, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, e garantir, disponibilizando aos mesmos, práticas, métodos, avaliação e técnicas de ensino que atendam às diferenças, oferecendo orientações metodológicas e avaliativas para os professores de classe regular e adequações nos conteúdos, sempre que necessário.” (GOE2 e GS6).</p> |

Quadro 9 – Necessidades e percepções dos gestores escolares

(conclusão)

| | |
|--|---|
| | <p><i>“No PPP precisa estar estipulado os horários para atendimento dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE , bem como o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.” (GOE5)</i></p> |
|--|---|

Fonte: Autora (2021).

Percebemos que houve maior necessidade de inserção do que revisão, talvez porque já na revisão os gestores identificaram o que era necessário acrescentar e também porque ainda precisam rever o documento como um todo e com um maior aprofundamento.

Nesse contexto, a partir dos estudos de Romeu Sasaki (2009), identificamos algumas barreiras programáticas a respeito dos documentos oficiais da escola, devido ao desconhecimento das legislações, bem ausência de inserção no que se refere ao AEE e à inclusão escolar nos documentos, bem como a falta de compreensão, embora estejam presentes nos documentos. Contudo, também observamos a partir dos encontros, a tentativa de acessibilidade programática, no sentido de rever estes documentos, dar um maior significado, buscando entender o que está compondo o documento.

Sobre a dimensão programática, conforme Sasaki é:

Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca. (SASSAKI, 2009, p. 5)

As escolas que fizeram o exercício proposto de reescrita do seu PPP e/ou Regimento escolar, ou que a partir das exposições e trocas entre os/as participantes perceberam a necessidade de adequação dos seus documentos, um maior delineamento, apontar o público da educação especial, descrever e especificar o AEE, entre outros aspectos relevantes. Diante do exposto, observamos que esta revisão dos documentos escolares com vistas a dar maior visibilidade ao AEE e à educação inclusiva, colabora à gestão escolar no sentido da possível efetivação da

inclusão dos estudantes com deficiência, através dos documentos oficiais da escola, que é de responsabilidade de todos da comunidade escolar.

4.3.3 Categoria 3: Organização do trabalho da gestão inclusiva

Nesta categoria são demonstrados quais os desafios impostos à gestão escolar para viabilização do AEE, como o AEE funciona e como a gestão escolar colabora para os processos inclusivos na escola, bem como, quais barreiras são encontradas à participação dos estudantes com deficiência e como o trabalho colaborativo pode ser uma estratégia para superá-las.

4.3.3.1 Gestão administrativa do AEE

A gestão escolar nas palavras de Vasconcellos (2008, p. 51), é “composta pelo Diretor(a), Supervisor(a)/Coordenador Pedagógico e Orientador(a) Educacional”, esta equipe que lidera a escola, tem papel fundamental para a gestão do AEE na escola, pois é responsável pela coordenação e orientação do trabalho pedagógico e social na comunidade escolar. A partir da análise dos dados, vemos que a gestão escolar entende que colabora para a inclusão dos estudantes com deficiência, quando realiza a acolhida do estudante e da sua família, promove momentos de reunião e formação entre professores, adquire materiais, entre outros, conforme apontado pelos gestores a seguir.

Quadro 10 – Ações da gestão escolar que incentivam a inclusão dos estudantes

(continua)

| Ações da gestão escolar que incentivam a inclusão dos estudantes | Recorrência |
|--|--------------------|
| Aquisição de materiais | 5 |
| Apoio didático e humano / suporte e orientação aos professores da sala comum / mediação / ação pedagógica / elaboração de atividades pedagógicas | 9 |
| Acolhimento / acompanhamento / orientação ao estudante e da família | 7 |
| Valorização das diferenças / potencialidades do estudante, por meio de projetos, festas, passeios, atividades envolvendo todos alunos | 5 |
| Organização de tempo/espço / parcerias e formações | 5 |

Quadro 10 – Ações da gestão escolar que incentivam a inclusão dos estudantes

| | (conclusão) |
|--|-------------|
| Trabalho colaborativo / articulação com professora do AEE | 6 |
| Buscando meios de acessibilidade e permanência dos estudantes / adaptação do espaço físico / recursos acessíveis | 4 |
| Total | 40 |

Fonte: Autora (2021).

Para este quadro usamos a recorrência para indicar quantas vezes expressões semelhantes de um mesmo tema são repetidas, seja por um/uma mesmo/a ou mais gestores/as, podendo exceder a quantidade de sujeitos. E conforme, Franco (2012, p. 60), "[...] em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para a análise dos dados, quanto mais frequentemente for mencionado".

Nesse sentido, percebemos que as expressões com mais recorrências que apontam ações da gestão escolar que incentivam a inclusão dos estudantes estão relacionadas ao apoio didático e humano, suporte e orientação aos professores da sala comum, mediação, ação pedagógica e elaboração de atividades pedagógicas; acolhimento, acompanhamento e orientação ao estudante e da família; e o trabalho colaborativo e articulação com professora do AEE.

Evidenciamos, a partir das contribuições dos Gestores Escolares, que para as supervisoras, as ações estão voltadas em sua maioria às orientações aos professores da sala comum quanto às necessidades educacionais especiais dos estudantes, contudo algumas expressões foram apontadas de forma imprecisa, sem um maior detalhamento, como mediação e ação pedagógica, em que não foram indicadas a quem, de que forma e com qual intencionalidade. E para as orientadoras educacionais, ao acolhimento e acompanhamento dos estudantes nas atividades escolares e realizando encaminhamentos e orientações às famílias, vindo ao encontro com o pensamento de Grinspun (2008) sobre a orientação educacional, descrevendo que "[...] tem o papel de mediação na escola, isto é, [a Orientação Educacional] se reveste de mais um campo na escola para analisar, discutir, refletir, com/e para todos que atuam na escola – em especial os alunos". (GRINSPUN, 2008, p. 77).

Outras questões apontadas pelas supervisoras, referem-se ao trabalho colaborativo e a articulação com a professora do AEE; organização de

tempo/espço, parcerias e formações, que de acordo com o entendimento o entendimento de Zieger sobre a responsabilidade da supervisão escolar em “coordenar a construção do planejamento e implementação de currículo e programas, ofertar apoio pedagógico à equipe de docente”. (ZIEGER, 2013, p. 88).

Contudo, uma supervisora traz “o *atendimento pelo AEE*” como uma proposta da gestão, demonstrando que as ações de incentivo à inclusão são de responsabilidade do AEE, apresentando ainda o entendimento que o estudante com deficiência fica a cargo do professor do AEE. Conforme Oliveira,

Simplificar a compreensão do AEE, reduzindo-o ao estudante com deficiência, pode indicar que os integrantes das equipes diretivas não entendem o serviço como aquele que contribui para uma adequação estrutural, pedagógica e cultural, voltado a eliminar barreiras, propiciando interface entre o professor. (OLIVEIRA, 2017, p. 90)

As ações da direção escolar estão mais voltadas para a aquisição de materiais e a busca de meios de acessibilidade e permanência dos estudantes, bem como a busca pela adaptação do espaço físico e aquisição de recursos acessíveis, denotando essa visão mais burocrática e administrativa do papel do diretor escolar.

Sem dúvidas todos esses aspectos são importantes, pois à medida em que a gestão escolar trabalha em parceria com o AEE, percebendo-o como parte do todo da escola, fazendo a acolhida e a articulação com a família, promovendo tempo/espço para realizar planejamento e articulação do professor do AEE com o professor da sala comum, adquire recursos e materiais para confecção de propostas, adequações, acessibilidade aos(as) estudantes, a gestão está engajada junto ao AEE para a implementação de uma escola inclusiva, que percebe as necessidades específicas da sua comunidade escolar.

Nas palavras de Lück (2011),

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido. (LÜCK, 2011, p. 47).

Uma Gestão engajada e comprometida com sua comunidade escolar, está atenta às suas necessidades, as decisões são compartilhadas e reflete sobre suas lacunas. É importante criar um espaço de diálogo, acolhimento, desafiando para um trabalho colaborativo e alinhado com os anseios da escola a qual pertence.

Durante o curso, criamos um mural no *Padlet* onde cada gestor/a escolar ou equipe gestora da escola participante da pesquisa, compartilhasse “atitudes inclusivas da sua escola”, neste mural tivemos a contribuição de somente seis escolas, totalizando onze gestores, alguns disseram que devido a pandemia, as ações estavam mais concentradas diretamente entre o AEE e os estudantes atendidos, inferimos que a gestão escolar não percebe as ações próprias da gestão estão imbricadas na articulação com os demais profissionais da escola. Sendo que era uma atividade complementar e não obrigatória (como os cadernos de metacognição, que todos deveriam escrever). Mesmo a pesquisadora deixando claro que as ações poderiam ser de outros momentos da escola, antes da pandemia, permanecemos com as mesmas contribuições.

Quadro 11 – Mural Atitudes Inclusivas da escola

(continua)

| | |
|--------|---|
| EMEF 5 | <p><i>A nossa escola vem adotando desde 2017 algumas medidas pensando no melhor atendimento aos nossos alunos. São elas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conseguimos organizar 4 salas para o atendimento educacional especializado.</i> - <i>A equipe diretiva e os professores da sala de aula regular, possuem reuniões com as professoras do AEE para conhecer o público alvo bem como seus avanços e desafios que estão sendo propostos.</i> - <i>Estamos organizando salas temáticas para reforçar a aprendizagem significativa.</i> - <i>Cada AEE da nossa escola possui uma pessoa da equipe diretiva como referência para articular as demandas.</i> - <i>Cada turma possui um anedotário com todas informações do dia ou tratativas com alunos ou pais.</i> - <i>Reuniões com pais para estudo da deficiência (roda de conversa).</i> - <i>Oficinas de libras presencial e online para todos da escola. (GD10 e GOE1).</i> |
| EMEF 1 | <p><i>Levantamento dos alunos atendidos pelo AEE;</i> <i>Visitação as residências (usando máscara e mantendo o distanciamento que é exigido pelas normas sanitárias);</i> <i>Organização de material impresso;</i> <i>Reunião com os professores anos iniciais e finais;</i> <i>Organização de horários (professora AEE) para disponibilização dos materiais impressos na escola. (GD8)</i></p> |
| EMEF 6 | <p><i>Uma das primeiras atitudes quando começamos nossa gestão na escola, foi "incluir" a profissional que atendia no AEE, trazendo a sua sala de atendimento para mais perto do Pedagógico, da equipe, pois era muito afastada. A profissional que está conosco atualmente, exerce seu papel com muita competência, cuidando de todo material enviado</i></p> |

Quadro 11 – Mural Atitudes Inclusivas da escola

(conclusão)

| | |
|---------|---|
| | <p>aos alunos, entregando muitos plastificados e coloridos, conforme o caso e o que propôs em concordância com a titular da turma. Então, uma segunda atitude inclusiva a escola é oferecer variedade e qualidade nos materiais educativos. Outra atitude inclusiva, foi a reformulação do PPP da escola, incluindo várias ações e determinações sobre o AEE, que antes não eram abordadas no PPP. (GD11 e GOE6).</p> |
| EMEF 10 | <p>Deixamos essas atividades como exemplos: Em 2016 foi realizada atividade e criação de um Blog sobre inclusão: https://fotonovelaeinclusao.blogspot.com/2016/09/ Neste ano fizemos (Gestão e professora do AEE) reuniões com professores para tratarmos sobre os alunos atendidos no AEE e a partir dessas conversas/reuniões foi [sic] surgindo o</p> |
| | <p>protagonismo de professoras na confecção de materiais. Exemplos conforme arquivo abaixo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(GOE 2 e GS6)</p> |
| EMEF 14 | <p>Escola [...] com a função da pandemia adquiriu uma plastificadora para confecção dos jogos, assim facilitando o retorno e higienização dos materiais! (GD7 e GS5)</p> |
| EMEF 12 | <p>Com as aulas remotas se faz necessário adequar a forma de orientação aos professores. De forma simples são postados no grupo de whatsapp dos professores da escola dicas, estratégias e orientações para que as aulas busquem garantir oportunidades de formas diferentes de aprendizado e respeitando ritmos diferentes de aprendizagem. (GOE5)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> 👉 Grave vídeos curtos com a explicação das atividades, dicas para estudo, contextualização do conteúdo; 👉 Faça mapas ou esquemas com os principais conceitos do que foi trabalhado; 👉 Grave áudios ou podcast sobre os conteúdos; 👉 Incentive as anotações de palavras chaves e conceitos principais durante o estudo remoto e aulas pelo meet; 👉 Ao final da aula no meet ou atividade remota estimule a reflexão do que foi trabalhado através da auto reflexão (O que eu aprendi sobre isso? O que ainda preciso aprender sobre isso? Quais as dificuldades que encontrei?) 👉 Utilize ferramentas de jogos e quiz como KAHOOT para fixar o conteúdo. <div style="border: 1px solid lightblue; padding: 5px; margin-top: 10px; display: inline-block;"> <p>Reconhecer a teoria das inteligências múltiplas é gerar oportunidades...é entender que as pessoas aprendem de formas diferentes...é abrir portas para levar em consideração outras inteligências e traçar novos caminhos de aprendizado.</p> </div> </div> |

Fonte: Autora (2021).

Essas escolas trouxeram contribuições muito ricas para compartilhar com o grupo, revelando a importância do trabalho articulado e colaborativo, envolvendo gestão escolar, AEE e comunidade escolar, realizando ações e orientações com vistas ao atendimento às especificidades e necessidades dos estudantes,

entendendo que inclusão não se faz sozinho/a, mas com todos envolvidos nesse processo, conforme os princípios da cultura inclusiva, os quais são:

comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 46)

Torna-se cada vez mais importante a disseminação das ações realizadas pelas escolas, de forma a impulsionar outras comunidades escolares em busca de uma escola mais inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade, percebendo a articulação e comunicação entre todos como um dos caminhos para a inclusão escolar.

4.3.3.2 Barreiras encontradas pelo Gestor Escolar

Existem muitas barreiras que podem impedir ou dificultar o acesso à aprendizagem aos estudantes público do AEE, assim como outros estudantes com NEE, implicando no acesso ao direito à educação. Desta forma, abordamos aqui as principais barreiras, desafios ou dificuldades encontradas pela gestão escolar: *“Gostaria, como gestora, que minha escola tivesse um espaço maior para poder desenvolver atividades com maior liberdade para as crianças, gostaria de ter um banheiro adaptado para poder fazer a higiene dos alunos adequadamente e muitas outras coisas na estrutura da escola” (GD7). “Número de inclusões por sala, espaço físico limitado. Adaptações para atender todos!” (GD7). “Número amplo de alunos, fazendo com que o tempo de trocas com professores seja pouco. Precisaria de mais uma profissional” (GOE 2) (falta de) “Espaço adequado” (GS5); “O tempo versus a demanda enorme da função (supervisão) (GS2)”;* *“Pouca carga horária do professor [do AEE] na escola” (GD7).*

A seguir, apresentamos algumas das principais barreiras encontradas pelos gestores escolares, tanto no questionário inicial quanto nos cadernos de metacognição, bem como as estratégias encontradas por eles/elas para superá-las. No quadro também apresentamos a recorrência de cada barreira.

Quadro 12 – Principais barreiras encontradas pelos gestores escolares

| Barreiras encontradas pelos gestores escolares | Estratégias de Acessibilidade | Dimensões (SASSAKI, 2005) |
|---|---|----------------------------------|
| Espaço físico limitado / salas no segundo piso / sem rampas de acesso / sem banheiro adaptado ou fraldário (5) | Adequação a partir das possibilidades da escola / adaptação com colchonete. | Arquitetônica |
| Aceitação por parte da família / comprometimento com a frequência aos atendimentos clínicos nas instituições / frequência na escola e no AEE (11) | Diálogo / Acompanhamento às famílias / conscientização / estabelecimento de parcerias / rodas de conversas / visitas domiciliares / busca ativa das famílias / (Re)encaminhamentos (10) | Atitudinal |
| Resistência / dificuldade de o professor da sala comum atender os estudantes nas suas especificidades (11) | Formações / projetos / diálogos / atendimento no AEE / conversa / orientações constantes / acompanhamento junto ao professor da turma e outros / parcerias entre profissionais / suporte para os professores (14) | Metodológica |
| Professores não acreditam nas potencialidades e nos progressos dos estudantes (4) | | Atitudinal |
| Número estudantes com deficiência por sala comum x demandas da professora do AEE (5) x demandas da supervisão escolar | <i>“Dependem da profissional em conseguir abrir “vaga” para atender”</i> / auxiliar o professor de sala de aula a superar a falta de conhecimento adequado para lidar com estas situações (2) | Metodológica / Programática |
| Materiais adaptados para o tipo de deficiência (2) | Confecção de jogos e materiais pedagógicos (2) | Instrumental |
| [falta de] Cuidadores (3) | | Programática |
| [falta de] TILS (2) | | Comunicacional |

Fonte: Autora (2021).

Neste quadro utilizamos a recorrência para indicar a quantidade de vezes expressões semelhantes de um mesmo tema são repetidas. Desta forma, evidenciamos que as maiores barreiras encontradas são as atitudinais, sejam nas questões relacionadas às famílias – de aceitação, comprometimento e acompanhamento quanto aos atendimentos clínicos especializados ou de frequência na escola (sala comum e AEE); ou ações e atitudes relacionadas aos professores da sala comum por não acreditar que todos estudantes têm potencialidades e que precisam ser atendidos nas suas especificidades.

A este tipo de barreira Silva (2012) nos diz que:

[...] são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (SILVA, 2012, p. 104)

Percebemos nas falas que abordam resistência e dificuldade de o professor realizar propostas adequadas aos estudantes, uma incompreensão quanto ao atendimento às especificidades dos estudantes, que são barreiras metodológicas. À esta dimensão, há necessidade de flexibilização curricular, de tempo, recursos, ênfase nas inteligências múltiplas, entre outros.

Para tanto as estratégias utilizadas pelos gestores escolares, são: formações, reuniões, diálogos, orientações, acompanhamentos e parcerias entre profissionais, estão adequadas à esta dimensão, no sentido de orientar e qualificar o professor da sala comum para que possa realizar “adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.” (SASSAKI, 2005, p. 23).

Percebemos que a barreira atitudinal e metodológica são as de maior impacto nas ações para a promoção da inclusão, pois a medida que os professores não estão preparados e/ou não têm comprometimento com o processo educacional dos estudantes com deficiência que apresentam necessidades educativas especiais, estes estudantes ficam à margem do seu direito quanto a aprendizagem. Corroborando com Freitas (2011), que diz:

[...] o desafio da escola comum não é somente com a inclusão de pessoas com deficiências, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos numa educação como processo de mudança e de transformação. (FREITAS, 2011, p. 227).

Ainda conforme as recorrências, corroboramos com a importância e necessidade da parceria da família no desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos estudantes, a gestão escolar deve buscar, junto ao AEE, identificar as necessidades e dificuldades enfrentadas e formas de sensibilizar e responsabilizar os pais sobre a importância do AEE, dos atendimentos clínicos especializados, das

atividades escolares, entre outras questões necessárias para o desenvolvimento de todos estudantes.

Identificamos, também, nos relatos dos/as gestores/as escolares a presença de barreiras físicas e arquitetônicas, por meio de obstáculos que impedem o ir e vir do estudante dificultando sua autonomia e a sua participação, devido à falta de espaço adequado para sua higienização, salas e espaços incompatíveis com o número de estudantes.

As características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão. Um simples degrau, por exemplo, impede o acesso à sala de aula para um aluno que utiliza cadeira de rodas. A colocação de uma rampa, com inclinação apropriada, elimina essa barreira física e permite o deslocamento desse aluno. A colocação, nessa rampa, de sinalização tátil, a fim de avisar o início e fim da rampa, permite, por sua vez, que um aluno cego se desloque com segurança. (BRASIL, 2009, p. 15).

A este tipo de barreira, as estratégias dos gestores escolares estão relacionadas a minimizá-las e realizar as adequações conforme suas possibilidades, uma vez que alguns prédios escolares são antigos, pouco acessíveis, com pouca estrutura e sem muitos espaços adequados.

Outra questão que emergiu nas falas dos/as gestores/as, é a demanda de estudantes para o AEE frente ao número de profissionais do AEE, bem como as muitas funções da supervisão escolar, que também são barreiras programáticas, como denotado na fala de um/uma gestor/a: *“Falta de políticas mais firmes que venham ao encontro do ensino-aprendizagem destes alunos, e que assegurem profissionais em número suficiente para atendimento”* (GD11). Esta dimensão programática conforme Sasaki é

Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca. (SASSAKI, 2009, p. 05)

Entendemos que estas questões apontadas pelos/as gestores/as escolares podem tornar-se barreiras metodológicas, pois podem dificultar à aprendizagem dos estudantes, uma vez que o número excessivo de estudantes para um/a professor/a do AEE ou professor/a itinerante devido ao atendimento à outras escolas, dificulta a

confeção/acessibilidade dos recursos, tempo para o planejamento compartilhado, reuniões, diálogos, trocas, entre outros. Como demonstrado na tabela a seguir.

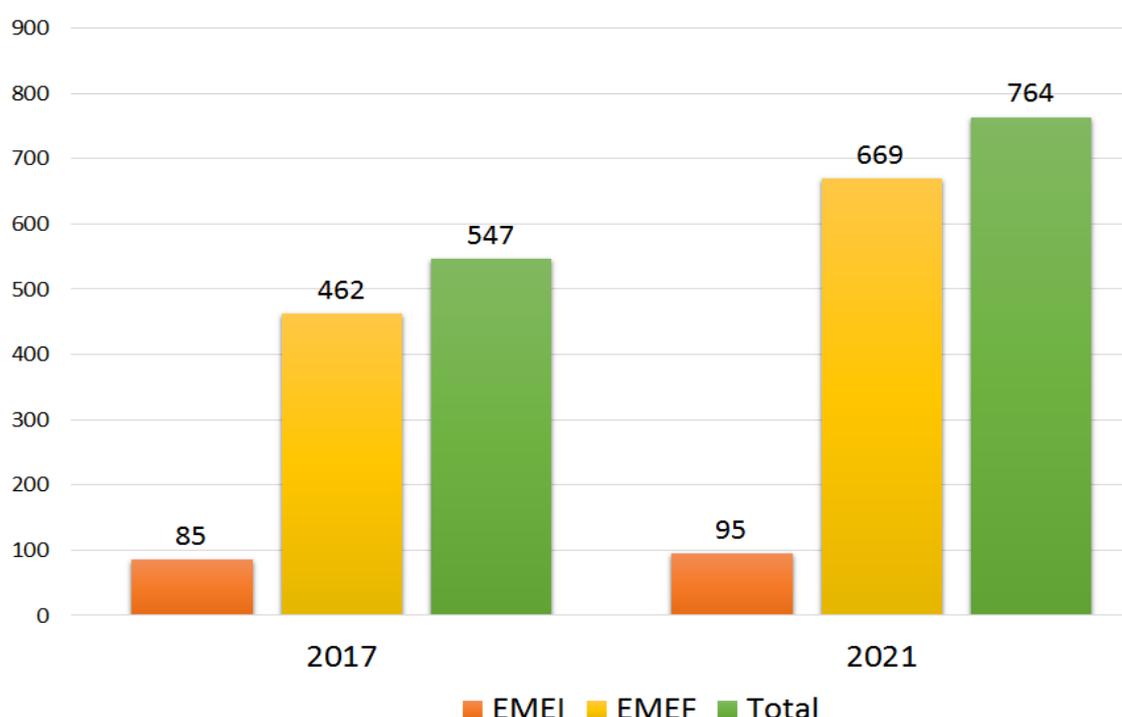
Tabela 8 – Professoras atuantes no AEE em Bagé, RS

| Ano | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|----------------------------|------|------|------|------|------|
| 40 horas / semanais | 17 | 20 | 23 | 24 | 25 |
| 20 horas / semanais | 22 | 18 | 16 | 13 | 14 |
| Total | 39 | 38 | 39 | 37 | 38 |

Fonte: Autora (2021).

A partir dos dados coletados nos levantamentos realizados pelo Setor de Educação Inclusiva – SMED, observamos que, progressivamente, houve a tentativa de minimizar a itinerância das professoras que atuam no AEE, no sentido que haviam mais professoras com 20 horas/semanais de atuação em 2017 e, neste ano de 2021 há mais professoras que atuam 40 horas/semanais. Contudo, percebemos que proporcionalmente ainda não atende à demanda de estudantes que são atendidos pelo AEE. Como vemos a seguir, no levantamento realizado pelo Setor de Educação Inclusiva - SMED.

Gráfico 4 – Estudantes atendidos pelo AEE em 2017 e em 2021, em Bagé, RS



Fonte: Fonte: Autora (2021).

Percebemos na realidade do município que há um crescente no número de estudantes que necessitam do AEE nas escolas da rede municipal, contudo o número de professores para o AEE não cresce com a mesma proporção, bem como o avanço dos estudantes para os anos finais que necessitam ainda mais de recursos adequados, produção de material, tempo de planejamento e reunião com os professores.

Nessa perspectiva, conforme já apresentado no subcapítulo 3.3 que trata sobre o contexto da pesquisa, a rede municipal vem a mais de quinze anos com a política inclusiva e há aumento de estudantes público do AEE matriculados nas escolas comuns, que consideramos muito positivo para a caminhada da rede, inferimos ser pelos encaminhamentos realizados e ampliação de condições para o diagnóstico dos estudantes, também observamos que, na realidade local, que os estudantes com deficiência estão em sua maioria matriculados nas escolas de rede municipal.

Com o histórico da rede municipal que, comparado a muitas outras redes, tem uma caminhada de progressos em relação à inclusão escolar, talvez seja necessário rever a estrutura e recursos humanos, bem como os documentos norteadores do município, o documento normativo da educação inclusiva do município é de 2009 (Guia para normatização de alunos com necessidades especiais na escola comum, 2009).

Na tertúlia que abordamos a temática das barreiras, solicitamos aos participantes da tertúlia que escrevessem o que viesse à sua mente quando questionado o que são barreiras. Formando assim, uma nuvem de palavras.

Figura 19 – O que são barreiras?



Fonte: Autora (2021).

#paratodosverem: imagem em fundo branco; ao centro e ocupando toda a imagem, uma nuvem de palavras e expressões, em letras coloridas: “obstáculos, dificuldades, empecilhos, medo de tentar o novo, algum tipo de impedimento, o que se impõe restrição, limite, restrições, travas, desafio, preconceitos, possibilidades, impedimentos, olhar que limita-se”.

Percebemos que surgiram com mais evidência palavras como obstáculos, dificuldades e empecilhos, desta forma, nas palavras de Rosita Carvalho, “precisamos conhecer as dificuldades que se têm apresentado e as variadas formas com que têm sido encontradas, eliminando-se as barreiras para a aprendizagem e participação de todos, com todos e por toda a vida” (CARVALHO, 2008, p. 130).

No questionário de avaliação final, evidenciamos que 92,6% dos participantes afirmaram que conseguiriam reconhecer e identificar as possíveis barreiras de aprendizagem e identificar o papel da gestão neste processo, confirmando a relevância dos encontros de formação, uma vez que, em sua maioria, os participantes compreenderam a aplicabilidade dos temas abordados.

Identificamos que os principais desafios encontrados pela gestão escolar estão relacionados à:

- Gestão de tempo;
- Recursos humanos;
- Estrutura física;
- Legislação.

Desta forma, concordamos com Oliva quando diz que “As barreiras à aprendizagem e à participação revelam mais do que obstáculos puramente físicos, pois a dimensão física revela valores sociais e a primazia de uns em detrimento de outros” (OLIVA, 2016, p. 495). Para tanto, é necessário que o gestor enfrente as barreiras administrativas, técnicas, burocráticas e de gestão de tempo para que os elementos necessários e importantes aos processos inclusivos, e conseqüentemente ao AEE, fluam na escola.

Entendemos que existem muitas barreiras e não basta a estrutura física para que o estudante seja incluído e para tanto é necessário também a busca de recursos para melhorias na sua escola, apoio da mantenedora. Bem como, uma mudança no sistema educacional baseado na heterogeneidade, no processo de cada estudante, nas suas possibilidades. E a medida em que os gestores escolares se apropriam de conhecimentos e práticas importantes relacionadas ao AEE, podem incentivar a comunidade escolar com ações que visem a permanência e participação dos

estudantes público da educação especial, sendo o trabalho articulado e colaborativo um dos caminhos para a sua viabilização. Nesse sentido, concordamos com Brizolla quando diz que:

[...] a Gestão Escolar, representada pela equipe diretiva, tem um papel fundamental na condução da prática educacional. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe de forma cooperativa e eficiente. Dinamismo, comprometimento e motivação à participação são elementos vitais a uma direção escolar, ao mesmo tempo em que deve ser sábia na delegação de poderes e estímulo à autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. (BRIZOLLA, 2006, p. 10).

A partir do compromisso e envolvimento de todos é possível reconhecer suas dificuldades, identificar os problemas, discutir e planejar possibilidades para determinadas situações, requerendo uma postura da gestão como liderança no contexto escolar, que incentiva, engaja e provoca o trabalho colaborativo.

4.3.3.3 Implementação do Trabalho Colaborativo

O espírito cooperativo e de ajuda mútua é importante em qualquer espaço de atuação, contudo quando falamos em educação, mais especificamente em educação de estudantes com deficiência, percebemos a sua relevância, devido às articulações e trocas necessárias para atingir o estudante público do AEE e estudantes com NEE.

Em sala de aula, o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor do AEE é extremamente importante para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que o planejamento é articulado e buscam utilizar estratégias adequadas e flexíveis, rompendo com os paradigmas tradicionais. Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo entre AEE e gestão escolar, deve acontecer da mesma forma, pois a equipe gestora da escola, “têm um papel muito importante nesta proposta pois podem articular estes momentos e oportunizar aos professores que atuam no AEE e nas salas de aula comuns espaços de planejamento em colaboração” (MACHADO, 2019, p. 46).

A partir das discussões realizadas nos encontros e das reflexões nos cadernos de metacognição, os gestores escolares destacam como deve ser uma gestão que atua de forma colaborativa na escola em busca de um objetivo comum:

- Criando elos;
- Colaborando respeitando as diferenças;
- Contribuindo com apoio mutuamente;
- Compartilhando espaços de liderança;
- Fomentando a escola democrática;
- Realizando reflexões em reuniões com professores da sala comum e AEE;
- Proporcionando tempo/espço para reuniões e planejamento;
- Adquirindo materiais e recursos;
- Estimulando decisões coletivas;
- Atuando junto ao AEE;
- Realizando articulação entre os profissionais;
- Buscando sempre estar informado;
- Estudando e pesquisando sobre o assunto.

O trabalho colaborativo exige a comunicação e articulação entre os profissionais envolvidos, além de auxiliar no compartilhamento das responsabilidades, pois [...] exige interação constante entre o professor da classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado” (BRASIL, 2001, p. 51). Entendendo que o estudante com deficiência é de responsabilidade de todos na escola, pois a inclusão escolar [...] exige mudança nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 73-74).

Para que o AEE aconteça, ele deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família com vistas a garantir o pleno acesso e participação dos estudantes público-alvo da educação especial, como descrito no Decreto Nº 7.611:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1-2)

Temos observado que, muitas vezes, a responsabilidade de “incluir” o estudante na escola tem recaído sobre a figura do professor do AEE e do professor

da sala comum, como se o professor fosse o único responsável pela qualidade da educação e de incluir o estudante público da educação especial. É preciso ampliar esse olhar e para atingir este objetivo, precisamos da ajuda de todos/as e cada vez mais percebemos a importância da participação e articulação da gestão escolar com professores do AEE, professores da sala comum, cuidadores, intérpretes, funcionários, enfim, a comunidade escolar, nos processos inclusivos da realidade escolar. A inclusão escolar não se faz sozinha, precisamos de todos envolvidos nesse processo e não se pode relegar ao professor que atua no AEE essa responsabilidade. Confirmando esse pensamento, trazemos uma fala do gestor/a GD10 que diz: *“Na prática percebemos o grau elevado de importância dessa união e parceria. Normalmente os professores do AEE sentem-se sozinhos nessa luta. [...] Precisamos criar o elo entre o professor da turma regular e o do AEE e principalmente a compreensão que este aluno é responsabilidade de todos da escola”*.

Sabemos que não é fácil abandonar o modelo tradicional de educação, é preciso ter coragem e muito conhecimento, pois muitas vezes é evidente que o AEE está de um lado e a sala comum do outro. Contudo, identificamos nas falas dos/as gestores/as a percepção da necessidade desse entrosamento para o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial e para a escola como um todo, quando descrevem que: *“A importância da gestão nos processos inclusivos dentro da escola, através de um trabalho colaborativo com o professor do AEE, proporcionando um ambiente favorável e um olhar atento nas peculiaridades dos nossos alunos. [...] A gestão é a parte mais importante dentro da instituição escolar, é através dela que se consolidam as ações, reflexões para que ocorra aprendizagem significativa”* (AEE3). *“Refletindo sobre nosso encontro pude observar a importância do alinhamento entre equipe diretiva e AEE, é impossível a realização de um trabalho que contemple os alunos assistidos pelo AEE se não tiver a parceria com a equipe. Nem sempre a equipe diretiva tem sua supervisora e orientadora para compor seu quadro, o que não é uma barreira para que o trabalho deixe de ser realizado”* (GD7). *“Ficou clara a necessidade de importância da equipe gestora trabalhar em conjunto com o professor do AEE”* (GOE8). *“No encontro de hoje só reforçou ainda mais a importância do trabalho em equipe (professor do AEE E GESTORES) precisamos ter um olhar do todo, incluindo desde o profissional da*

ronda da escola, professores e funcionários devem fazer um trabalho em conjunto” (GD8). “Aprendi com o relato das colegas Gestoras da Rede Municipal, onde ficou muito claro a importância da educação inclusiva e do trabalho colaborativo, de ter uma educação para todos, eliminando barreiras e buscando melhorar sempre nossas aprendizagens em relação às temáticas abordadas na formação oferecida pela pesquisadora” (GOE2).

Para que o trabalho colaborativo se efetive na escola é fundamental o diálogo constante sobre as necessidades, dificuldades e objetivos que almejam, que só pode acontecer numa gestão democrática inclusiva. E, como forma de elucidar nosso pensamento, nos apoiaremos na fala de Mello e Martins sobre a importância e necessidade desta articulação para a comunidade escolar,

Sabemos que a escola é um espaço constituído de diferenças e contradições, por isso, torna-se necessário construir, nela, um processo de participação baseado nas relações de cooperação, no trabalho coletivo e no compartilhamento do poder, exercitando a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, de modo a garantir a liberdade de expressão, a convivência democrática, em busca da construção de projetos coletivos. (MELLO; MARTINS, 2017, p. 319).

A Gestão Escolar deve somar com a comunidade escolar, dividir responsabilidades, buscar conhecer as necessidades da sua realidade escolar, possibilitando o acesso, permanência e participação do estudante com qualidade de aprendizagem, proporcionando currículo flexível e adequado às necessidades educacionais e das potencialidades dos estudantes.

4.4 Reflexões, demandas e possibilidades a partir das Tertúlias

Neste subcapítulo, fazemos algumas reflexões sobre as demandas e possibilidades a partir das tertúlias que foram realizadas com os/as gestores/as escolares e contou com a colaboração das professoras do AEE.

Percebemos a partir dos encontros e das reflexões nos cadernos de metacognição, a carência de momentos de estudos e trocas que abordassem a temática da inclusão escolar e o AEE articulado com a gestão escolar e a sua importância nos processos inclusivos na sua realidade escolar.

Desta forma, identificamos algumas necessidades apontadas nas tertúlias e que são demandas para a Gestão Escolar enriquecer suas práticas na escolar, tais

como: investimento em momentos de formações, estudos e reuniões, promovendo tempo/espço para tal, bem como a articulação para o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do AEE, questões essas que irão ao encontro da necessidade de eliminação das barreiras atitudinais e metodológicas na escola.

Quanto à acessibilidade arquitetônica, sabemos que alguns prédios escolares não são acessíveis em função de serem antigos, contudo, a busca de recursos por meio da mantenedora, de parcerias, de projetos, pode contribuir para realizar melhorias no espaço físico da escola, minimizando as barreiras físicas.

Uma questão que emergiu a partir dos encontros, está relacionada às adequações curriculares e a sua importância para o/a estudante que necessita, em que alguns gestores escolares manifestaram insegurança sobre o tema e curiosidade por compreender melhor. A partir das análises nos cadernos de metacognição, evidenciamos que muitos gestores escolares ainda precisam conhecer sobre as adequações e flexibilizações, sendo esta uma das questões apontadas na avaliação final, quando questionados/as sobre temas para futuras formações.

Contudo, trazemos a seguinte contribuição de um/a gestor/a escolar: *“Adequação curricular é de estrutura da escola, é o básico necessário para que o aluno com deficiência tenha a oportunidade de adquirir aprendizagem de forma igualitária. A gestão da escola precisa ter como foco o princípio de igualdade para todos alunos. Na EMEF 13 (nome da escola alterado, para não identificá-la) é feito um trabalho de acompanhamento das atividades dos nossos alunos pela supervisão escolar, o professor prepara o material para todos, quando existe a necessidade da adequação de alguma atividade a professora responsável pelo AEE oferece orientações e sugestões para dar suporte a professores, família e aluno, é fundamental a intervenção deste profissional pois é ele que vai passar as informações básicas, cognitivas e comportamental, em relação aos alunos com deficiência. Buscamos melhorar... A escola tem o compromisso de estar sempre buscando a igualdade de tratamento e de oportunidade para estes alunos, fazendo a comunidade escolar entender que todos somos diferentes de alguma maneira, cada um com sua particularidade e o respeito precisa existir sempre”* (GD1).

Optamos por destacar essa contribuição, por se tratar de um/a gestor/a de uma das escolas cívico-militares do município, e observamos nessa e em outras

contribuições desta mesma gestão escolar, que emerge a questão da pessoa, da autonomia relativa do/a profissional, independente de contexto. Antes das análises imaginávamos que poderíamos encontrar alguns entraves nesta escola devido ao contexto, contudo o que observamos foram ações de uma gestão em prol da inclusão escolar, seja nas falas e/ou nos registros, contrariando as expectativas iniciais da pesquisa.

Observamos ao longo das tertúlias que alguns/as gestores/as se destacaram quanto às ações ligadas aos processos inclusivos na realidade escolar, sendo duas gestoras da escola polo para alunos surdos, que em seus relatos traz a diversidade da escola, as interações, as necessidades de adequações e as muitas estratégias necessárias no cotidiano escolar. Outros dois gestores/as da escola cívico-militar, em que abordam a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais, das adequações às necessidades dos estudantes e da igualdade de oportunidades para todos. Outra gestora se destaca na compreensão dos processos inclusivos, nas práticas da escola, orientações realizadas aos professores e acompanhamento dos estudantes e professores. Outras duas gestoras abordam a preocupação em atender a todos estudantes em suas NEE, bem como a importância do trabalho articulado e do protagonismo das professoras.

Percebemos nestas e demais escolas que pertencem a mesma rede municipal, talvez com as mesmas condicionantes, mas fazendo a diferença, com práticas relevantes no contexto escolar, sinalizando para autonomia relativa (VASCONCELLOS, 2013) e o “não determinismo” (FREIRE, 2001).

Nesse constante aprendizado, entendendo que precisamos nos adequar, evoluir, promover outras formas de atender a todos, com qualidade, é necessário

[...] mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam. Flexibilizar o currículo para atender a todos os alunos é urgente. A sua transformação implica na diminuição do número de alunos por sala de aula, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre outros aspectos. (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 35)

Ao fim das tertúlias, os/as gestores/as escolares manifestaram interesse em construir um *checklist*, dos elementos fundamentais que devem compor os documentos norteadores da escola (PPP e Regimento Escolar) quanto à inclusão,

com propostas inclusivas, itens que devem conter, sugestões, entre outros, como forma de auxiliar as escolas na (re)elaboração e reflexão dos documentos e também que pode vir a auxiliar o CME no momento da apreciação destes.

A partir da avaliação final, os/as gestores/as escolares sugeriram temas para possíveis novas formações: *“Adequações curriculares¹⁷”* (GOE2); *“Trabalhar em conjunto com os profissionais do AEE com oficinas de material pedagógico”* (GS4); *“Papel do Gestor escolar na construção da escola inclusiva”* (GD2); *“Mais espaços para trocas entre as escolas!”* (GD7); *“Poderíamos ter um grupo de Estudos para abordarmos mais sobre inclusão”* (GD8); *“Não sugiro um tema, mas a oferta de uma formação para os professores que trabalham estudantes público-alvo do AEE, talvez em parceria com a SMED, visto que a rede está recebendo vários profissionais nomeados recentemente”* (GD11); *“Ensino colaborativo incluindo todos da escola* (GOE4). *“Plano de ação inclusivo“* (GD10); *“Na gestão escolar: formação de como elaborar um regimento escolar democrático”* (GS8); *“Mais leituras de vários temas pertinentes do tema com a gestão e grupos de professores”* (GD12); *“Como promover a integração entre os professores que não acreditam no trabalho do AEE, técnicas e dinâmicas inclusivas”* (GOE3); *“Mais formações com as equipes gestoras”* (GS2); *“Entrosamento entre direção, AEE, OE”* (GOE1); *“Seria interessante a criação de uma cartilha com termos e algumas barreiras mais comuns que muitas vezes aparece nas escolas”* (GD1); *“Sugestão e utilização de recursos tecnológicos para o AEE. AEE em tempos de pandemia”* (GS1); *“Acredito que o Inclusive deveria ofertar aos professores o conhecimento das Leis da inclusão e da necessidade de apropriação desses alunos”* (GS6); *“Um curso com tanta qualidade como foi esse, com mais encontros* (GOE8).

Foi evidenciada a relevância dos encontros, das tertúlias realizadas para a prática da gestão escolar na instituição escolar; detalhamento sobre o AEE, a identificação das barreiras presentes na escola, o esclarecimento quanto ao papel do AEE e da gestão escolar, o conhecimento dos ordenamentos legais e a possibilidade de análise e reestruturação do PPP e/ou Regimento Escolar, foram temas que serviram como forma de colaborar à gestão escolar no sentido da

¹⁷ Durante a realização das análises dos dados, a pesquisadora e orientadora, a convite da Secretaria Municipal de Educação, realizaram formação para os/as supervisores/as escolares da rede municipal sobre adequações e flexibilizações curriculares.

possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas municipais de ensino fundamental de Bagé.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação, efetivada por meio de um curso de extensão - Tertúlias Inclusivas do Pampa - para gestores escolares sobre Atendimento Educacional Especializado da rede pública municipal de Bagé/RS, demonstrou que esta rede tem uma significativa estrutura para inclusão escolar quando comparada a muitas redes do Estado, contudo, percebemos que esta estrutura e o atendimento à legislação não são suficientes para a implementação de espaços educacionais inclusivos.

Os estudos preliminares motivaram a pesquisadora nas questões de inclusão no âmbito das relações e trabalho colaborativo entre a gestão escolar e o AEE, que causam inquietação e desafio. Assim, a pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como o Gestor Escolar percebe o AEE nos processos inclusivos e quais são as ações da gestão escolar que promovem a implementação da inclusão da escola?

De forma a atender essa questão de pesquisa, foi realizada uma ação diagnóstica, que embasou as tertúlias inclusivas com os gestores escolares sobre AEE e consolidou as categoriais traçadas *a priori*. Essa primeira ação teve como objetivo específico: identificar as dificuldades que os/as gestores/as escolares enfrentam em relação à eliminação de barreiras para a participação dos estudantes público da educação especial.

Após, organizamos os encontros com a finalidade de contribuir com momentos de reflexão para uma gestão escolar mais democrática, participativa e inclusiva, com maior envolvimento da equipe diretiva junto ao AEE no planejamento escolar e nos processos inclusivos dos estudantes público da educação especial inclusiva, de forma a oportunizar formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre AEE no formato de tertúlias pedagógicas inclusivas, bem como colaborar à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência, através do exercício de identificar as barreiras à aprendizagem dos estudantes com deficiência, refletir sobre os documentos oficiais da escola como dispositivo que orienta os processos inclusivos na escola, entre outras discussões que ainda podem surgir em cada instituição escolar para o avanço das questões ligadas à inclusão escola e ao trabalho colaborativo entre os profissionais.

A partir das análises dos instrumentos elencados (questionários semiestruturados e cadernos de metacognição), emergiram categorias e subcategorias *a posteriori*, evidenciando um caminho para uma gestão inclusiva, alicerçada na concepção de gestão inclusiva, nos impactos e possibilidades das políticas de gestão inclusiva e na organização do trabalho da gestão inclusiva.

Ao refletir sobre a educação inclusiva, entendemos que esta adjetivação “inclusiva” pode ser vista como uma forma de destacar que a educação é para todos e que todos fazem parte desse processo. Contudo, percebemos que a inclusão escolar ainda é relegada ao professor do AEE e não à escola como um todo, pela falta de percepção de que os estudantes são da escola e apoiados pelo AEE. A inclusão escolar precisa de redes de apoio em todos os processos e momentos da escola. Durante muito tempo as questões da inclusão escolar ficavam sob a responsabilidade do AEE, por este motivo consideramos necessário ampliar esse olhar para a gestão escolar, para todos da escola.

Se pensarmos numa escola democrática, ela é inclusiva, ela respeita e atende a todos, as decisões são coletivas, compartilhadas e são ampliados os direitos individuais, com respeito às diferenças e valorização do ser humano. Com o entendimento da necessidade de um trabalho articulado e colaborativo que tem foco no estudante e busca atendê-lo em suas especificidades, com base em planejamento flexível e adequações curriculares compatíveis às necessidades de todos estudantes.

A participação das professoras do AEE, como previsto, enriqueceram as trocas e discussões. Os/As gestores/as escolares que participaram da pesquisa, em sua maioria, se envolveram nas propostas, com engajamento e ficou evidente nos encontros, que momentos como esses que foram proporcionados são necessários para reafirmar nossas convicções e entendimento, bem como para compartilhar com outros colegas suas percepções e práticas.

Observamos poucos gestores que, apesar de estarem nos encontros *online* e realizarem de certa forma as atividades remotas, evidenciaram baixo comprometimento na prática dos encontros e nas atividades remotas, com ausência de aprofundamento. Entendemos que a gestão escolar nem sempre consegue tempo para aprofundar os conhecimentos, em virtude das muitas atribuições e questões administrativas.

Destacamos que a participação dos gestores/as escolares e professoras do AEE não se resumem às reflexões nos cadernos de metacognição; as rodas em formato de tertúlias foram muito qualificadas, bem como, as discussões e trocas sobre os temas abordados em cada uma. Foi possível ressignificação de conceitos, revisão de questões que antes eram consideradas como resolvidas frente ao tema. De certa forma, podemos dizer que os encontros geraram mais que conhecimentos, proporcionaram reflexões.

Percebemos também, que as reflexões nos cadernos de metacognição, não foram suficientes para registrar tudo, o que fica como aprendizado. Desta forma, deixamos como sugestão para próximas pesquisas que haja uma outra forma de descrição complementar, como a gravação dos encontros.

Por fim, acreditamos que este estudo traz contribuições para a área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no sentido que ele buscou analisar as práticas de gestão escolar e como acontece a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé.

Esta pesquisa serviu de para o crescimento acadêmico e profissional da pesquisadora e esperamos que sirva também como fonte de informação a ser utilizada, de forma a contribuir com outros movimentos de pesquisa que busquem abordar as questões da gestão escolar e do atendimento educacional especializado em prol de uma educação na perspectiva inclusiva, ampliando as discussões e caminhos para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do Coordenador Pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4526/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%20em%20Rodas%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 maio 2020.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217129>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2013. p. 43-61.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Sendero inclusivo**: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2096>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BEATO FILHO, Claudio Chaves. Práticas de glosa e anamnese. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 41-56, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v4n1/03.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73 -81.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto Editora, 1991.

BORBA, Valéria Urdangarin. **Formação Colaborativa na Gestão em Educação Especial: Discussões e Reflexões a respeito das Políticas Públicas de Educação Inclusiva**. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Campus Jaguarão. 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/440/1/valeria%20borba.pdf>. Acesso em 18 jul. 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3 ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988**. 43. ed. Organizado por Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2017. 476 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 06 jul. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. 1. ed. Brasília. MEC, 2020. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/respostapedidoecimfinal.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://ep348v.blogspot.com.br/2012/03/politica-nacional-de-educacao-especial_8746.html. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de recursos**. Brasília. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-multifuncionais>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. **Nota técnica nº 10/2010**. Brasília. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseesp/gab/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Nota técnica nº 24/2013**. Brasília. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília. Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Distrito Federal. 2020. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/liminar-adi-6590-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. *In*: LUCE. Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. (orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado). 2006. 219 f. Universidade. Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19 set. 2021

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CONVENÇÃO de Guatemala, ratificada pelo Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liberlivro Editora, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200030001>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros (orgs.). **Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização**: relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL, Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2017/10/VOLUME-3-PNAIC-UFPEL-PRATICAS-DE-FORMACAO-E-DE-ENSINO-WEB.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FLAVELL, John Hurley. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNIK, L. B. (org.). **The Nature of Intelligence**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-235.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. A escola, **Revista Nova Escola**, n. 163, jun-jul., 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5ª Ed, São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Marta; SILVA, Maria de Fátima e. **Relacionamento conceitual: dimensões de acessibilidade, barreiras, práticas e exemplos.** Site Guia do educador inclusivo. 2018. Disponível em: <http://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-7>. Acesso em: 18 fev. 2021.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. A educação especial no contexto da educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17962/material/Educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20contexto%20de%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GONÇALVES, Aline Quintana. **Gestão do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Bagé na Construção da Inclusão Escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. 2014. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/347/1/Aline%20Quintana%20Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

GRINSPUN. Mírian Paula Sabrosa Zippin. Orientação educacional: uma perspectiva contextualizada. *In*: GRINSPUN. Mírian Paula Sabosa Zippin. **A Prática dos Orientadores Educacionais.** São Paulo: Cortez. 2008.

GRUPO ANIMA EDUCAÇÃO. **Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa: a pesquisa baseada em evidências.** Belo Horizonte: Grupo Anima Educação; 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. "Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências" *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980517/mod_resource/content/1/Luce%2C%20Maria%20Beatriz%3B%20Medeiros%2C%20Isabel%20-%20gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20na%20e%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional uma Questão Paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1625>. Acesso em: 5 ago. 2019.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur, 2011. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MACHADO, Michela Lemos Silveira. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Ensino, 2019. Orientação Francéli Brizolla. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4746/1/DIS%20Michela%20Machado%202019.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARTINS, Claudete; BRIZOLLA, Francéli; GUEDES, Leilane Castro; MACHADO, Thainá Pedroso; POERSCH, Lauren Azevedo. A oportunização de espaços formativos educacionais com compromisso social na universidade pública: inclusão e protagonismo de pessoas com deficiência no contexto de tertúlias pedagógicas. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL 37.; 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: SEURS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/200071/Anais%20versão%202%20%28final%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2019.

MELLO, Elena Maria Billig; MARTINS, Lisiane Machado Duarte. O universo da orquestra do projeto político-pedagógico: processo de (re)construção no ensino fundamental. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 2, Passo Fundo, p. 314-337, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7417/4358>. Acesso em: 22 set. 2021.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariega Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, p. 758-764, out/dez, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Portador, especial, deficiente? Qual o termo adequado?** Ecoa Uol: Por um mundo melhor. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-mendes/2020/07/10/portador-especial-deficiente-qual-o-termo-adequado.htm>. Acesso em: 19 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 18, n. 3, p. 517-543, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300517&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2021.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia - Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 3, p.492-502, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300492&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2020.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de. **A equipe diretiva escolar e o atendimento Educacional Especializado: interlocuções possíveis**. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011511. Acesso em: 3 jun. 2021.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE). **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha. Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu>. Acesso em: 8 jul. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vítor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, 2010.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>. Acesso em: 13 jun.2021.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

SARDINHA, Gabriela da Silva. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=497963. Acesso em 3: jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, Claudia Lopes da. **Escola democrática, escola inclusiva**. Instituto Rodrigo Mendes. Diversa. Set. 2015. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/escola-democratica-escola-inclusiva/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

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, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>. Acesso em: 3 jun. 2021.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva:** a trajetória das barreiras atitudinais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, PE, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12854/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O-%20FABIANA%20TAVARES-%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20N%c3%83O%20INCLUSIVA-%20A%20TRAJET%c3%93RIA%20DAS%20BARREIRAS%20ATITUDINAIS%20NAS%20.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

TANIGUTI, Gustavo; FERREIRA, Karolyne. **Salas de Recursos Multifuncionais:** marcos normativos. Instituto Rodrigo Mendes. Diversa. 2021. Disponível em:

<https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-marcos-normativos/>
Acesso em: 7 out. 2021.

TERTÚLIAS DO PAMPA. Letra: Karen Carvalho. Compositores da Harmonia: Karen Carvalho, Arthur Teixeira, Isabele Reis, Lucas Barbosa, Mariane Ferreira. *In:* TERTÚLIAS. Intérprete: Karen Carvalho. Bagé: Tertúlias, [2017]. 1 Gravação (4 min 26 s). [Reproduzida apenas nos eventos do Grupo de Pesquisa INCLUSIVE].

TORMA, Ingrid da Silva. **O ensino de ciências numa perspectiva de alfabetização científica:** uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez, orientadora. Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4787/1/Ingrid_da_Silva_Torma_Dissertacao.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

TRINDADE, Alexandra Paz. **Efetivação da Inclusão de Alunos com Deficiência nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Bagé - RS.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, 2015.

Disponível em:

<http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/362/1/Alexsandra%20Paz%20Trindade.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 9ª ed. São Paulo: *Libertad*, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Desafio da Qualidade da Educação:** Gestão da Sala de Aula. *In:* Gestão da Sala de Aula. São Paulo: *Libertad*, 2014 (no prelo). Disponível em <http://docplayer.com.br/22928584-Desafio-da-qualidade-da-educacao-gestao-da-sala-de-aula.html>. Acesso em: 22 set. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 - **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 7ª ed. Celso dos Santos Vasconcellos. São Paulo: *Libertad*. 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZIEGER, Lilian. Os Saberes e Fazeres da Supervisão Educacional: Perspectiva teórico-práticas. *In: **Supervisão e Gestão na escola**: Conceitos e práticas de mediação.* RANGEL, Mary (org). Campinas, SP: Papirus. 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Supervis%C3%A3o_e_gest%C3%A3o_na_escola/gneADwAAQBAJ?hl=pt-BR&qbpv=1&dq=ZIEGER.+Lilian.+Os+Saberes+e+Fazeres+da+Supervis%C3%A3o+Educacional:+Perspectiva+te%C3%B3rico-pr%C3%A1ticas.&pg=PT106&printsec=frontcover. Acesso em: 24 jan. 2021.

APÊNDICE A



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

TÍTULO DA PESQUISA: Gestão Escolar Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – um estudo sobre barreiras à aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência no ensino fundamental

MESTRANDA: FRANCINE CARVALHO MADRUGA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. FRANCÉLI BRIZOLLA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Adriana Vieira Lara, abaixo assinado, responsável pela Secretaria de Educação e Formação Profissional de Bagé, autorizo a realização do estudo “Gestão Escolar Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – um estudo sobre barreiras à aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência no ensino fundamental”, a ser conduzido pela pesquisadora Francine Carvalho Madruga. Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características, objetivos e importância da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)



CONVITE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Prezado/a gestor/a, temos a honra de convidá-lo/a a participar da pesquisa "Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Bagé", realizada pela mestranda Francine Carvalho Madruga, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Francéli Brizolla.

Salientamos que tal pesquisa é viabilizada por um curso de formação continuada no formato de tertúlias inclusivas, sendo esta um "coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo", que é uma promoção do Grupo Inclusive.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as práticas de gestão escolar e como acontece a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé, colaborando à implementação de espaços educacionais inclusivos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas, são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima.

Deste modo, além de contribuir com dados para esta pesquisa do meu processo de mestrado, também é uma ação de extensão da Universidade na área de Educação Inclusiva.

Inicialmente, solicitaremos a Autorização de Livre Consentimento e o preenchimento de um questionário. E após, realizaremos encontros em forma das Tertúlias mencionadas acima. De acordo com o período que estamos vivendo, a tertúlia será totalmente a distância em formato EaD, serão oito encontros na modalidade EaD com atividades online e remotas, do mês de julho a dezembro. Cada encontro será de 5h, sendo 2h online (encontros virtuais) e 3h de trabalho individual remoto, totalizando uma formação de 40h.

Serão disponibilizadas, para esta pesquisa, vagas para equipes gestoras (diretor/a, vice-diretor/a, supervisor/a, orientador/a educacional), oportunizando 2 gestores por

escola de ensino fundamental (preferencialmente, diretor mais 1 membro), por ordem de adesão. Caso tenham interesse em participar, solicitamos que preencham o formulário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdHivMfRCcTK4yXsMd7xkYkIEs8lxTf8UewGjFYAvyoylkXHA/viewform?usp=sf_link

Aguardamos, com expectativa, a confirmação da sua valiosa e importante participação!

Atenciosamente,

Francine Carvalho Madruga e Francéli Brizolla.

(orientadora)

APÊNDICE C



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a colaborador/a, apresentamos esclarecimentos quanto ao convite para participação como entrevistado/a no levantamento de dados produzido para a pesquisa "Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Bagé". Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração para responder um questionário.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as práticas de gestão escolar e como acontece a implementação de espaços educacionais inclusivos em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé, colaborando à implementação de espaços educacionais inclusivos.

A pesquisa será encaminhada no formato online através de questionário, com perguntas de múltipla escolha. Todos os participantes são voluntários, sendo incluídos na pesquisa por livre e espontânea vontade, e qualquer participante poderá, a qualquer momento, desistir de participar, sem ônus ou comprometimento de qualquer natureza. Durante o período da pesquisa, em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Francine Carvalho Madruga, através do email: francinecm86@gmail.com. Salienta-se que os dados fornecidos são confidenciais, bem como a identificação do respondente.

Após ter sido esclarecido sobre o objetivo, a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos e benefícios que ela trará para mim, e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa "Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Bagé". AUTORIZO a divulgação das informações por mim fornecidas no escopo da dissertação, em congressos e/ou publicações científicas, com a garantia de que nenhum dado possa me identificar.

APÊNDICE D



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)



QUESTIONÁRIO INICIAL (*Google Forms*)

Curso de Extensão (Formação de Professores)

Tertúlias Pedagógicas do Pampa: Formação acadêmico-profissional para

Gestores Escolares sobre Atendimento Educacional Especializado

QUESTIONÁRIO INICIAL (diagnóstico dos participantes)

Prezado(a) Gestor(a) Escolar:

Ao cumprimentá-los/as cordialmente, agradecemos por sua atenção, interesse e colaboração na pesquisa “PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ”.

Desse modo, solicitamos o preenchimento do presente questionário, de acordo com a realidade do trabalho que desenvolves no âmbito de sua atividade enquanto gestor/a escolar.

Para melhor organização dos dados, este questionário está dividido em blocos.

Bloco I: Dados de Identificação (preencher e marcar)

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: () 20 a 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos () 35 a 39 anos () 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 a 54 anos () 55 a 59 anos () 60 anos ou mais

1.3. Gênero: () masculino () feminino

1.4. Escola de atuação: _____

Bloco II: Formação e atuação (preencher e marcar)

2.1. Formação:

() Nível médio (magistério) () Graduação _____ () Especialização _____

() Mestrado _____ () Doutorado _____

2.2.. Tempo de docência: _____

2.3.. Tempo de serviço atuando nesta escola: _____

2.4. Atuação: () diretor () vice-diretor/a () supervisor/a () outro

Bloco III: Deficiências na escola (marcar e preencher)

3.1. A escola conta com o serviço do Atendimento Educacional Especializado?

() sim () não

3.2. A escola tem sala de recursos? () sim () não

3.3. Número de alunos atendidos pelo AEE na escola _____

3.4. Tipo de deficiência: (marcar as opções que se enquadram)

() deficiência intelectual () autismo (TEA)

() deficiência física () deficiências múltiplas

() deficiência auditiva/surdez () baixa visão

() síndrome de Down () paralisia cerebral (PC)

() Outro: _____

() não

3.5. Número total de alunos matriculados na escola: _____

Bloco IV: Questões relativas à legislação e conhecimento da inclusão em geral na escola (marcar e responder)

4.1. Já participaste de alguma capacitação/formação na área de educação inclusiva?

() sim () não

4.2. Conheces a definição de Atendimento Educacional Especializado a partir da literatura da área da educação especial e nas legislações? () sim () não () em parte. Justifica:

4.3. Em tua opinião, como a gestão escolar colabora com a inclusão dos estudantes com deficiência?

Bloco V: Questões relativas à Gestão frente ao AEE na escola

5.1. Quais são as barreiras à aprendizagem e participação dos alunos com deficiência identificadas na escola? Quais são as estratégias utilizadas para superá-las?

5.2. Quanto aos professores, quais são as principais barreiras percebidas por eles e mencionadas à gestão escolar?

5.3. O PPP e o Regimento Escolar preveem a inclusão dos estudantes com deficiência? sim não. Qual(is) artigo(s) ou capítulo(s)?

5.4. Existem ações de gestão pedagógica próprias da escola que incentivam a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial? sim não em partes. Cita algumas ações:

5.5. Quais são os maiores desafios ou dificuldades que você enfrenta para a articulação do trabalho junto ao AEE da escola?

5.6. Com que frequência são abordados temas ou assuntos relativos à inclusão com a equipe da escola?

Diariamente Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Raramente

APÊNDICE E



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL (Google Forms)

Curso de Extensão (Formação de Professores)

Tertúlias Pedagógicas do Pampa: Formação acadêmico-profissional para Gestores Escolares sobre Atendimento Educacional Especializado

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Formulário de Avaliação de Curso de Extensão Tertúlias Pedagógicas do Pampa: Formação acadêmico-profissional para gestores escolares sobre Atendimento Educacional Especializado.

Nome completo:*

Área de atuação *

() Diretor/a

() Vice-diretor/a

() Orientador/a Educacional

() Supervisor/a

() Professora do AEE

Critérios sobre a proposta da curso:

1. A proposta causa impacto social, promove Integração entre Universidade e Educação Básica e permite intercâmbio de saberes. *

0 – Não contempla

1 – Contempla minimamente

2 – Contempla razoavelmente

3 – Contempla plenamente

2. A proposta apresenta objetivos viáveis, considerando seu período de vigência e as condições disponíveis para sua execução. *

0 – Não contempla

1 – Contempla minimamente

2 – Contempla razoavelmente

3 – Contempla plenamente

3. A proposta apresenta justificativa consistente, que permite identificar sua relevância para a formação dos gestores escolares da Educação Básica. *

0 – Não contempla

1 – Contempla minimamente

2 – Contempla razoavelmente

3 – Contempla plenamente

4. A proposta adota metodologia pertinente ao cumprimento dos objetivos propostos e adequada à promoção de relação dialógica entre Universidade e Educação Básica e consequente intercâmbio de saberes. *

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 0 – Não contempla | 1 – Contempla minimamente |
| 2 – Contempla razoavelmente | 3 – Contempla plenamente |

5. Ainda quanto a metodologia, o curso de extensão no formato de Tertúlias Pedagógicas foi efetivo, promovendo de fato aprendizagem, proporcionando diálogo e troca de saberes e aprendizagem efetiva sobre o tema? *

6. A proposta prevê geração de produtos (no caso, deste curso, é a escrita para alteração no PPP e/ou Regimento da escola) capazes de promover a circulação dos saberes produzidos. *

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 0 – Não contempla | 1 – Contempla minimamente |
| 2 – Contempla razoavelmente | 3 – Contempla plenamente |

7. A proposta apresenta cronograma detalhado, o qual demonstra que os objetivos propostos serão alcançados. *

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 0 – Não contempla | 1 – Contempla minimamente |
| 2 – Contempla razoavelmente | 3 – Contempla plenamente |

8. Os recursos (materiais disponibilizados) foram adequados à proposta? *

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 0 – Não contempla | 1 – Contempla minimamente |
| 2 – Contempla razoavelmente | 3 – Contempla plenamente |

Sobre suas aprendizagens, quanto aos objetivos de cada encontro:

9. Compreender o conceito de metacognição e conhecer o contexto histórico da educação inclusiva. *

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 0 – Não participou | 1 – Não compreendeu |
| 2 – Compreendeu parcialmente | 3 – Compreendeu plenamente |

10. Reconhecer e identificar as possíveis barreiras de aprendizagem e identificar o papel da gestão neste processo. *

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 0 – Não participou | 1 – Não compreendeu |
| 2 – Compreendeu parcialmente | 3 – Compreendeu plenamente |

11. Despertar para a questão do papel do AEE na escola. *

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 0 – Não participou | 1 – Não compreendeu |
| 2 – Compreendeu parcialmente | 3 – Compreendeu plenamente |

12. Conhecer alguns dos ordenamentos legais sobre o AEE e identificar os períodos dos documentos apresentados, na trajetória de cada gestor/a escolar. *

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 0 – Não participou | 1 – Não compreendeu |
| 2 – Compreendeu parcialmente | 3 – Compreendeu plenamente |

13. Compreender a importância do gestor escolar nos processos inclusivos. *

0 – Não participou
2 – Compreendeu parcialmente

1 – Não compreendeu
3 – Compreendeu plenamente

14. Compartilhar sua prática e conclusão da formação. *

0 – Não participou
2 – Compreendeu parcialmente

1 – Não compreendeu
3 – Compreendeu plenamente

15. Acredita que as propostas do curso podem contribuir à gestão escolar no sentido da possível efetivação da inclusão dos estudantes público-alvo da educação inclusiva? Justifica: *

16. Espaço destinado para sugestões de novos temas na questão da inclusão e da gestão escolar, que possam ser ofertados pelo Grupo INCLUSIVE: *

APÊNDICE F

1ª Tertúlia: Orientação e organização



**Tertúlias Pedagógicas do Pampa:
Formação acadêmico-profissional para
Gestores Escolares sobre
Atendimento Educacional Especializado**

Mestranda Francine Carvalho Madruga
2021



Apresentação “Quem sou eu”

<https://padlet.com/francinecm86/4ldpxl0auncdvgsu>





1ª Tertúlia: Orientação e organização

Objetivo: Conhecer o curso, compreender a utilização dos cadernos de metacognição e conhecer o contexto histórico da educação inclusiva.



Apresentação da pesquisa e do curso de extensão

- PESQUISA: Gestão Escolar E Atendimento Educacional Especializado: costurando ideias, concepções e teorias em prol de uma educação na perspectiva inclusiva.
- OBJETIVO DA PESQUISA - Analisar as práticas de gestão escolar e a implementação de espaços educacionais inclusivos nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bagé.
- EMEF – Gestão Escolar – AEE



-Metodologia de Tertúlias:
“coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo” (MARTINS et al., 2019).

-Previsão: seis encontros *online*, nos meses de março a maio de 2021.

| | | | |
|------------|--|-------|---------------------------|
| 1º momento | • Acolhida, leitura dos cadernos de metacognição | 12h/a | • Encontros <i>online</i> |
| 2º momento | • Sessão de estudos | 28h/a | • Atividades remotas |
| 3º momento | • Encerramento e encaminhamento das atividades remotas | | |





Conceito de Metacognição

A palavra *metacognição*, significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. (RIBEIRO, 2003, p.109)





Conceito de Metacognição

Aprender a aprender → METACOGNIÇÃO → pensar em nosso pensamento.

METACOGNIÇÃO se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Prático a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato (FLAVELL, 1976, p. 232).



Conceito de Metacognição



- A neurociência diz que nosso cérebro é como um músculo, quanto mais estimulado ele mais aprende.
- Estamos praticando a metacognição quando mudamos nossa estratégia mental para resolver um problema, vendo que a anterior não funcionou para nós.

• Analisar a minha própria aprendizagem para entender como eu aprendo e como acontece a aprendizagem.

Cadernos de Metacognição



Instrumento utilizado como forma de reflexão e também a partilha de conhecimentos, pois tem a proposta de registrar a cada encontro as aprendizagens e dificuldades dos participantes, assim como da pesquisadora, sendo os participantes convidados a descrever:



Contextualização histórica da inclusão escolar

1988 –
Constituição
Federal

• Art. 205 – Educação como um direito de todos.

1994 –
Declaração de
Salamanca

• inclusão como meta, direito e necessidade, bem como afirma o termo NEE.

1996 – LDB
(Lei 9394/96)

• Define a Educação Especial e assegura o atendimento

• Encerramento do encontro e encaminhamento das atividades remotas:

• Leitura do texto “Terminologia sobre deficiência na era da inclusão” (SASSAKI, 2002);

• **Registros nos cadernos de metacognição (drive):** Problemática e síntese do primeiro encontro e do texto.

*o que aprendi/pude conhecer? como aprendi/como conheci?
o que ainda não esclareci/o que preciso conhecer mais?*

Datas dos Encontros:

31/03

04/04

14/04

21/04

28/04

05/05



Google Meet



<https://meet.google.com/ebb-nxuu-vxk>

APÊNDICE G

2ª Tertúlia: Ambientação e interação



Tertúlias Pedagógicas do Pampa:
Formação acadêmico-profissional para
Gestores Escolares sobre
Atendimento Educacional Especializado

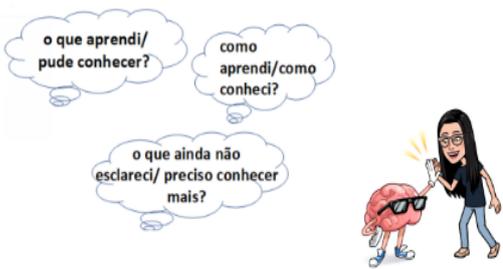
Mestranda Francine Carvalho Madruga
2021



2ª Tertúlia: Ambientação e Interação

Objetivo: Reconhecer e identificar as possíveis barreiras de aprendizagem e identificar o papel da gestão neste processo.

Leitura dos Cadernos de Metacognição



o que aprendi/
pude conhecer?

como aprendi/
como conheci?

o que ainda não
esclareci/
preciso conhecer
mais?

O que são barreiras?



<https://www.menti.com/vv3tkcxfoe>

SOBRE O PESQUISADOR



SOU LICENCIADO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS DOM PEDRITO (2019). ATUALMENTE SOU MESTRANDO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS BAGÉ (2021).

UM POUCO DA PESQUISA

DESDE 2017 COM A PROPOSTA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVO-INOVADORA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.

O conceito de pessoa com deficiência, trazido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e retomado na LBI, introduz o termo "barreira":



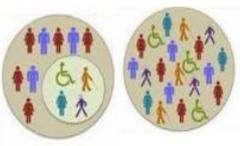
- Urbanísticas
- Arquitetônicas
- Nos transportes
- Nas comunicações e na informação
- Atitudinais
- Tecnológicas

Artigo 2 – Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva.

Artigo 3 – Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade, de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança.

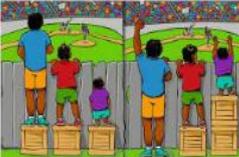
IGUALDADE
Mesmo tratamento para todos os membros de um determinado grupo de pessoas.

EQUIDADE
Promoção de iguais oportunidades para os membros desse grupo, para isso, as diferenças entre as pessoas é considerada.



INTEGRAÇÃO
Baseia-se na normalização da vida dos alunos com necessidades educativas especiais.

INCLUSÃO
Abrange o reconhecimento e valorização da diversidade como um Direito Humano, o que situa os seus objetivos como prioritários em todos os níveis.



Vamos jogar?

https://kahoot.it/challenge/07425311?challenge-id=bb753077-9844-47e9-8003-72cf3e7d77a7_1617658669234

PIN do jogo: 07425311



• **Encaminhamento das atividades remotas:**

Leitura do texto “Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de aluno situação inclusão” (OLIVA, 2016);

Identificar na sua escola, as barreiras de acesso aos alunos público-alvo da educação especial (postar no drive).

• **Registrar nos cadernos de metacognição (drive):**

Problematização e síntese da 2ª tertúlia e do texto (OLIVA, 2016).

o que aprendi/pude conhecer? como aprendi/como conheci?
o que ainda não esclareci/o que preciso conhecer mais?

Assinar presença:

<https://forms.gle/vYcgvV4aGvSNGYv66>



Mural: Atitudes Inclusivas na Escola

<https://padlet.com/francinecm86/69y1uv7352u4p0j5>

APÊNDICE H

3ª Tertúlia: Especificação do AEE



Tertúlias Pedagógicas do Pampa:
Formação acadêmico-profissional para
Gestores Escolares sobre
Atendimento Educacional Especializado

Mestranda Francine Carvalho Madruga



3ª Tertúlia: Sessão de Estudos e proposição
para culminância do curso

•**Objetivo:** Propiciar que os gestores sejam despertados para a questão do papel do AEE na escola.

Leitura dos Cadernos de Metacognição



o que aprendi/
pude conhecer?

como
aprendi/como
conheci?

o que ainda não
esclareci/ preciso conhecer
mais?

Como Estrelas na Terra,
Toda Criança é Especial

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=6rxSS46Fwk4&t=1333s>

22min

BARREIRA!



Eu disse página 38, capítulo 4, parágrafo 3.



O que é o AEE?

<https://www.menti.com/k65ffshm8m>



**Especificando o
Atendimento Educacional Especializado**

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos com deficiência durante sua vida escolar. Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

A quem se destina o AEE?



Público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011):

| | | |
|--|------------------------------------|----------------------------------|
| Deficiência Física, Intelectual, Sensorial, Múltiplas. | TEA Transtorno do Espectro Autista | Altas Habilidades / Superdotação |
|--|------------------------------------|----------------------------------|



AEE PS
(Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez)

Organizado em três momentos didático-pedagógicos distintos (DAMÁZIO, 2007):

DE LIBRAS **EM LIBRAS** **EM LÍNGUA PORTUGUESA**

AEE PS – AEE de Libras

Favorece o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. Assim esse momento necessita se valer de imagens, objetos, todos os tipos de referências que contribuam para a aprendizagem da língua.



Fonte: Fascículo 05: Educação Escolar de Pessoas com Surdez. Brasília: Coleção UFOMEC/2010.



Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)



As salas de recursos multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

São salas compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos e as salas tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos.



Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial

<https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4&t=1333s>

1h19min

Olhar sensível!



De forma alguma podemos exigir que o professor do AEE seja o único responsável pelo processo inclusivo na escola, este trabalho envolve a todos sem exceção e, portanto, há a necessidade do envolvimento da gestão escolar e de todos os professores e funcionários da escola que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo de inclusão.



Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial

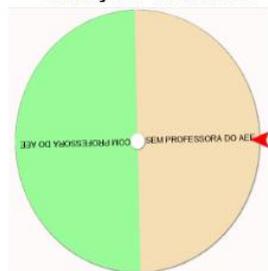
<https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4&t=1333s>

1h59min – 2h04min

Gestão Escolar – Trabalho Colaborativo –
Iniciativa do Professor



Situações-Problema



Proposição como culminância do curso:

Escrita para alterações no PPP e Regimento, caso necessário.



APÊNDICE I

4ª Tertúlia: Ordenamentos legais sobre o AEE



Tertúlias Pedagógicas do Pampa:
Formação acadêmico-profissional para
Gestores Escolares sobre
Atendimento Educacional Especializado

Mestranda Francine Carvalho Madruga



Leitura dos Cadernos de Metacognição



4ª Tertúlia: Sessão de Estudos

Objetivo: Conhecer alguns dos ordenamentos legais sobre o AEE, identificando os períodos dos documentos apresentados, na trajetória de cada gestor/a escolar.



Educação Inclusiva

- Nas Políticas
- Nos sistemas
- Nas escolas
- Nas salas de aula



Datas dos Encontros:

- 31/03 ✓
- 04/04 ✓
- 14/04 ✓
- 21/04 ✓
- 28/04
- 05/05



<https://meet.google.com/ebb-nxuu-vxk>

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Francine Madruga • 4M

Linha de Tempo AEE - Gestores Escolares

Onde eu estava nesses períodos



Francine Madruga • 4M

Linha de Tempo AEE - Gestores Escolares

Onde eu estava nesses períodos



APÊNDICE J

5ª Tertúlia: A importância do gestor escolar nos processos inclusivos

Tertúlias Pedagógicas do Pampa:
Formação acadêmico-profissional para
Gestores Escolares sobre
Atendimento Educacional Especializado

Mestranda Francine Carvalho Madruga



AEE X GESTÃO

Colaboradora: Valéria U. Borba

RECEITA DO MONSTRINHO

1. UMA CABEÇA REDONDA E GRANDE.
2. UM CORPO PEQUENO E COBERTO DE PÉLOS.
3. BRAÇOS COMPRIDOS COM MÃOS PEQUENAS E GARRAS GRANDES.
4. PÉROLAS CURTAS.
5. PÉS GRANDES E ARRREDONDADOS.
6. OLHO AO MEDO DA TESTA.
7. ORELHAS PONTIAGUICAS.
8. LÍZERE COM MÃNHAS QUADRADAS.
9. BOCA GRANDE COM DENTES FALHADOS.

Dinâmica Monstrinho

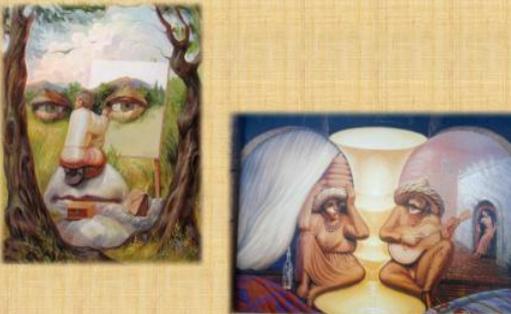


Ver ou enxergar?



*Se se vê bem com a cara-
ção, o essencial é invisível
nas alhas.*

O Pequeno Príncipe





Nossas Reflexões...

Qual a relação das imagens de dupla percepção com a Inclusão e a Gestão???

O Mito de Procusto



Aspectos importantes

■ **Clima e cultura organizacional;**

- Clima refere-se especificamente ao comportamento das pessoas, às suas percepções, a sua identificação dos problemas cotidianos, ou seja, às práticas reais coletivas, ao ambiente da escola.
- Cultura organizacional como um conceito mais amplo e duradouro, constituído pelas vivências (ações e relações estabelecidas no contexto escolar) do coletivo e pela atribuição de significados a essas vivências.
- Entretanto, a constância do clima pode gerar cultura. As intencionalidades, as atitudes, os valores, as crenças, as interações compartilhadas em um determinado grupo, de forma coletiva, são aspectos que evidenciam e contribuem na constituição da cultura organizacional de uma instituição. Lück (2010)

Aspectos importantes

■ **Trabalho colaborativo** (precisar ser provocada) não ocorre sozinho.

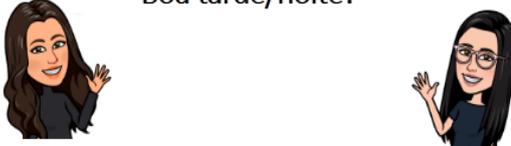
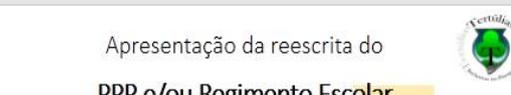
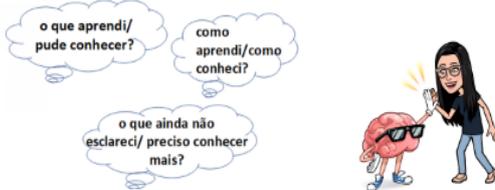
- Grande parte das propostas e movimentos apresentados pelos gestores são reveladores de processos de colaboração instituídos entre eles no desenvolvimento de seus trabalhos, indicando o trabalho colaborativo como potencializador de ações inclusivas. (p.210).
- Damiani (2008), a atividade consiste no trabalho em conjunto, apoiado mutuamente, estabelecendo objetivos em comum, negociados pelo grupo, gerando relações que não valorizam a hierarquia, mas sim o compartilhamento da liderança, a confiança mútua e corresponsabilidade do direcionamento das ações.
- Vygotski (1998), quando o autor coloca que "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação" (p.117-118).

Vídeo o circo borboleta.



APÊNDICE K

6ª Tertúlia: Compartilhamento da prática e conclusão da formação

| | |
|---|---|
|  <p>Tertúlias Pedagógicas do Pampa: Formação acadêmico-profissional para Gestores Escolares sobre Atendimento Educacional Especializado</p> <p>Mestranda Francine Carvalho Madruga Orientadora: Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla</p> |  <p>Boa tarde/noite!</p>  |
|  <p>6ª Tertúlia: Protagonismo da Gestão Escolar</p> <p>Objetivo: Compartilhar sua prática e conclusão da formação.</p> |  <p>Apresentação da reescrita do PPP e/ou Regimento Escolar</p>  <p>Mediação: Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla</p> |
|  <p>Caminhando com Tim Tim</p> <p>https://youtu.be/UU5-hkBH2rw</p> |  <p>Atividade remota:</p> <p>Problemática e síntese do sexto encontro: registros nos cadernos de metacognição (deverão ser enviados até dia 12/05/2021).</p>  |
| <p>Datas dos Encontros:</p> <ul style="list-style-type: none">31/03 ✓04/04 ✓14/04 ✓21/04 ✓28/04 ✓05/05 ✓  <p>Google Meet</p> <p>https://meet.google.com/ebb-nxuu-vxk</p> | <p>Assinar presença:</p>  <p>https://forms.gle/sdnxYdNWgRXri94V9</p> <p>Avaliação do Curso:</p> <p>https://forms.gle/S1Cib78ysUX7Bk367</p>  |