

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
*Campus de Marília*  
Programa de Pós-graduação em Educação

Flaviane Pelloso Molina Freitas

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO:  
EFEITOS DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO**

Marília – SP  
2019

Flaviane Pelloso Molina Freitas

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO:  
EFEITOS DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira

Apoio: CAPES – O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Marília – SP  
2019

F866g Freitas, Flaviane Pelloso Molina  
Gestão escolar e inclusão: : efeitos de um programa de formação /  
Flaviane Pelloso Molina Freitas. -- Marília, 2019  
204 f. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Gestão escolar. 4.  
Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Flaviane Pelloso Molina Freitas

**GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO:  
EFEITOS DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira  
UNESP/ Marília

2º Examinador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini  
UNESP/ Marília

3º Examinador: Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo  
UNESP/ Marília

4º Examinador: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes  
UFSCar/ São Carlos

5º Examinador: Profa. Dra. Marília Bazan Blanco  
UENP-PR/Cornélio Procópio

Marília, 16 de dezembro de 2019.

**Dedico este trabalho a  
Carlos Cesar, Marcus Vinícius e Vitor Hugo:  
Homens da minha vida!**

## AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro ao trabalho, que foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A minha orientadora, querida professora Jáima Pinheiro de Oliveira, por toda dedicação, paciência e principalmente Amizade.

Aos professores membros das Bancas Examinadoras de Qualificação e Defesa, Eduardo José Manzini, Enicéia Gonçalves Mendes, Rita de Cássia Tibério Araújo, Marília Bazan Blanco pelas ricas contribuições disponibilizadas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela rica partilha de sabedoria e conhecimento.

Aos amigos, por partilhar comigo dessa etapa tão importante, oferecendo o acalento que só uma verdadeira amizade pode proporcionar.

A professora Roberta Negrão, pela amizade, partilha de tempo e conhecimento, de grande auxílio nessa etapa.

As amigas queridas de Programa Karen, Simara e Emely, por oferecer parceria e construir uma grande amizade durante esse percurso trilhado.

A querida tia Clarice Chiaveli por partilhar comigo seu lar e sua amizade, possibilitando que esse sonho fosse realizado.

A todos os meus familiares, em destaque meu pai, José Mauro e Helena, pelo auxílio e atenção dada aos meus filhos para que esse trabalho fosse concretizado.

Aos meus filhos Marcus Vinícius e Vitor Hugo, por compreenderem as ausências físicas e mentais que o trabalho exigiu.

Ao meu esposo Carlos Cesar por toda compreensão, ajuda e amor. Sem você, eu jamais conseguiria.

A Deus por tudo e acima de tudo!

*A sabedoria consiste em aceitar em paz o fato de que podemos muito pouco e em movimentar toda a nossa capacidade de entusiasmo para fazer esse pouco render o máximo.*

*Lembre-se sempre que a existência é uma festa, e viver é um privilégio!*

**(Ignácio Larrañaga)**

## RESUMO

A atuação da equipe gestora merece destaque na escola, uma vez que o resultado do ensino e aprendizagem realizado na sala de aula está diretamente relacionado com o seu trabalho, ainda mais quando se trata de alunos do público-alvo da Educação Especial. A pesquisa aqui desenvolvida tratou da prática do gestor escolar para gerir e liderar uma escola na perspectiva inclusiva. Deste modo, a problemática que norteou este trabalho foi, um programa de formação poderia fornecer suporte aos gestores escolares para gerir suas escolas com perspectivas inclusivas? Tendo como objetivo geral propor um programa de formação para gestores escolares com vistas a dar suporte e favorecimento à inclusão escolar em um município. E como objetivos específicos identificar aspectos da realidade educacional municipal, levantar quais as necessidades formativas dos gestores escolares no que diz respeito à inclusão de alunos do público-alvo da Educação Especial, desenvolver um programa de formação, com base nas necessidades levantadas e avaliar a contribuição trazida pela formação oferecida aos gestores. Assim, o conceito de gestão escolar e inclusão, a definição de Educação Especial no panorama inclusivo, o enfoque do trabalho do gestor para efetivar uma escola nessa perspectiva e os aspectos da formação deste profissional na sua atuação, formaram a estrutura teórica que deu suporte a este trabalho. Para a realização dos objetivos foi utilizado princípios da pesquisa colaborativa, sendo dividida em duas etapas. Na primeira utilizou-se de análise documental para reconhecimento da realidade educacional municipal e técnica de grupo focal para levantamento das necessidades formativas dos gestores. Para a segunda etapa planejou-se e realizou-se um programa de formação nos moldes de formação continuada com base nas necessidades levantadas na etapa anterior. E, avaliou-se a formação, utilizando-se de instrumentos variados criados para esse fim, possibilitando a escuta dos participantes como coprodutores do conhecimento, sendo eles: escalas Likert de avaliação da formação e do conhecimento, questionário de avaliação da expectativa do participante, revisão reflexiva das respostas dos estudos de casos e anotações da pesquisadora complementadas pelos dados da gravação de áudio. Para a análise de dados utilizou-se de análise documental somada à análise qualitativa seguindo os princípios da análise textual discursiva para a primeira etapa e análise estatística descritiva com análise qualitativa com base na análise textual discursiva para a segunda. No desenvolver da pesquisa, foi possível constatar que é possível e viável efetivar um programa de formação para gestores escolares para auxiliar em suas atuações nas escolas com perspectivas inclusivas. Avaliou-se por meio das escalas de avaliação da formação um aumento da média e diminuição no desvio padrão, revelando ganho de conhecimento. Também, com a escala de autoavaliação, apresentou-se aumento do valor da média de todas as questões indicando que o conteúdo trabalhado nos encontros possibilitou ampliação de seus conhecimentos. Igualmente a análise das respostas dadas aos estudos de caso, anteriores e posteriores à formação, levaram a identificação de enriquecimento, com acréscimo de elementos qualitativos fornecidos pela formação. Por fim, a avaliação dada pelo roteiro de observação da pesquisadora e dados complementares de áudio, pode-se verificar que as discussões em todos os dias de formação proporcionaram enriquecimento em conhecimento para as gestoras escolares. Ficou evidente que a formação continuada desenvolvida proporcionou momentos ímpares de reflexão e ação, de teorização e prática, oportunizando espaços e tempos para que gestores escolares pudessem no encontro com seus pares, refletir, partilhar e problematizar seus saberes e práticas, a respeito das suas atribuições como gestores de escolas na perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Gestão Escolar. Formação.



## ABSTRACT

The performance of the management team deserves attention in the school, since the result of teaching and learning carried out in the classroom is directly related to their work, especially when it comes to students of the target group of Special Education. The research developed here dealt with the practice of the school manager to manage and lead a school from an inclusive perspective. So the problem that guided this work was, could a training program provide support to school managers to manage their schools with inclusive perspectives? With the general objective of proposing a training program for school managers with a view to supporting and favoring school inclusion in a municipality. And as specific objectives to identify aspects of the municipal educational reality, to identify the training needs of school managers regarding the inclusion of students from the target group of Special Education, to develop a training program based on the needs raised and to evaluate the contribution brought by the training offered to managers. Thus, the concept of school management and inclusion, the definition of Special Education in the inclusive panorama, the focus of the manager's work to make a school effective in this perspective and the aspects of the formation of this professional in its performance, formed the theoretical structure that supported this job. To achieve the objectives, collaborative research principles were used and divided into two stages. In the first, documentary analysis was used to recognize the municipal educational reality and focus group technique to survey the training needs of managers. For the second stage, a training program was planned and carried out according to the needs of the previous stage. And, the training was evaluated using various instruments created for this purpose, enabling the participants to listen as co-producers of knowledge, such as: Likert scales of assessment of training and knowledge, participant expectation assessment questionnaire, reflective review of case study responses and researcher notes complemented by audio recording data. For data analysis we used documental analysis plus discursive textual analysis for the first step and descriptive statistical analysis with discursive textual analysis for the second. In the development of the research, it was found that it is possible and feasible to implement a training program for school managers to assist in their performance in schools with inclusive perspectives. Through the formation evaluation scales, an increase of the average and decrease in the standard deviation were evaluated, revealing knowledge gain. Also, with the self-assessment scale, there was an increase in the average value of all questions indicating that the content worked in the meetings enabled the expansion of their knowledge. Also the analysis of the answers given to the case studies, before and after the formation, led to the identification of enrichment, with the addition of qualitative elements provided by the formation. Finally, the assessment given by the researcher's observation script and complementary audio data, it can be seen that the discussions on all training days provided enrichment of knowledge for school managers. It was evident that the continuing education developed provided unique moments of reflection and action, theorizing and practice, providing opportunities and times for school managers to meet their peers, reflect, share and problematize their knowledge and practices, regarding their attributions as school managers in the inclusive perspective.

**Keywords:** Special Education. School Management. School inclusion. Training Program.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Formato do papel que representa a escola	71
Figura 2 - Formato dos papéis que representam o aluno	71

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pirâmide etária municipal	59
Gráfico 2 - Perfil população e nível de instrução	60
Gráfico 3 - Média geral de todos os participantes nas duas aplicações	116
Gráfico 4 – Comparação das médias de autoavaliação	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas temáticas e respectivas subáreas formativas	43
Quadro 2 - Roteiro do grupo focal	44
Quadro 3 - Síntese dos encontros do grupo focal	47
Quadro 4 - Fases da análise textual discursiva	48
Quadro 5 - Síntese dos instrumentos avaliativos da formação	52
Quadro 6 - Legenda das escalas de avaliação da formação	53
Quadro 7 - Demonstração da aplicação da escala I de avaliação da formação	54
Quadro 8 – Legenda da escala Likert de autoavaliação	55
Quadro 9 - Demonstração da aplicação da escala de autoavaliação	55
Quadro 10 - Estudos de casos utilizados na formação	57
Quadro 11 - <i>Categoria a priori</i> 1 e unidades de análise	67
Quadro 12 - Excertos para a unidade de análise <i>ausência de inclusão</i>	67
Quadro 13 - Excertos para a unidade de análise <i>carência de estrutura pessoal</i>	68
Quadro 14 - Excertos para a unidade de análise <i>falta de estrutura física</i>	68
Quadro 15 - Excertos para a unidade de análise <i>inclusão parcial</i>	69
Quadro 16 - Excertos para a unidade de análise <i>problema e prejuízo</i>	70
Quadro 17 - Exemplos de resultado da dinâmica	72
Quadro 18 - <i>Categoria a priori</i> 2 e unidades de análise	73
Quadro 19 - Excertos para a unidade de análise <i>enriquecimento</i>	73
Quadro 20 - Excertos para a unidade de análise <i>valorização parcial</i>	73
Quadro 21 - Excertos para a unidade de análise <i>dificuldade</i>	74
Quadro 22 - <i>Categoria a priori</i> 3 e unidades de análise	75
Quadro 23 - Excertos para a unidade de análise <i>não compete à gestão escolar</i>	75
Quadro 24 - Excertos para a unidade de análise <i>mudança atitudinal</i>	75
Quadro 25 - Excertos para a unidade de análise <i>mudanças estruturais</i>	76
Quadro 26 - Excertos para a unidade de análise <i>competência do gestor</i>	76
Quadro 27 - <i>Categoria a priori</i> 4 e unidades de análise	78

Quadro 28 - Excertos para a unidade de análise <i>omissão</i>	78
Quadro 29 - Excertos para a unidade de análise <i>teoria</i>	78
Quadro 30 - Excertos para a unidade de análise <i>atuação</i>	78
Quadro 31 - Excertos para a unidade de análise <i>lacunas</i>	79
Quadro 32 - Categoria <i>a priori 5</i> e unidades de análise	80
Quadro 33 - Excertos para a unidade de análise <i>ocorrência de participação</i>	80
Quadro 34 - Excertos para a unidade de análise <i>a desenvolver</i>	81
Quadro 35 - Excertos para a unidade de análise unidade de análise <i>ausência</i>	81
Quadro 36 - Excertos para a unidade de análise <i>tentativa e erro</i>	82
Quadro 37 - Categoria <i>a priori 6</i> e unidades de análise	83
Quadro 38 - Excertos para a unidade de análise <i>importância</i>	83
Quadro 39 - Excertos para a unidade de análise <i>função do Gestor</i>	83
Quadro 40 - Excertos para a unidade de análise <i>reconhecimento de uma marca</i>	84
Quadro 41 - Categoria <i>a priori 7</i> e unidades de análise	85
Quadro 42- Excertos para a unidade de análise <i>busca pessoal</i>	85
Quadro 43 - Excertos para a unidade de análise <i>teoria versus a prática</i>	86
Quadro 44 - Excertos para a unidade de análise <i>aprendizagem empírica</i>	86
Quadro 45 - Síntese das necessidades formativas levantada	88
Quadro 46 - Encontros de formação	90
Quadro 47 - Encontros versus necessidades contempladas	90
Quadro 48- Roteiro de planejamento do primeiro encontro	93
Quadro 49 - Roteiro de planejamento do segundo encontro	95
Quadro 50- Roteiro de planejamento do terceiro encontro	98
Quadro 51 - Imagens dos óculos utilizados na atividade 2 do encontro 3	100
Quadro 52- Roteiro de planejamento do quarto encontro	101
Quadro 53 - Roteiro de planejamento do quinto encontro	104
Quadro 54- Roteiro de planejamento do sexto encontro	106
Quadro 55 - Roteiro de planejamento do sétimo encontro	108

Quadro 56 - Roteiro de planejamento do oitavo encontro	111
Quadro 57 - Roteiro de planejamento do nono encontro	113
Quadro 58 - Imagens do dia de encerramento da formação	115
Quadro 59 - Unidades de análise do questionário	120
Quadro 60 - Excertos para a unidade de análise <i>conhecimento</i>	120
Quadro 61 - Excertos para a unidade de análise <i>auxílio para a prática</i>	121
Quadro 62 - Excertos para a unidade de análise <i>nova visão</i>	123
Quadro 63 - Excertos para a unidade de análise <i>satisfação</i>	123
Quadro 64 - Excertos para a unidade de análise <i>sugestão</i>	124
Quadro 65 – Respostas do estudo de caso A	125
Quadro 66 - Respostas do estudo de caso B	127
Quadro 67 - Respostas do estudo de caso C	129
Quadro 68 - Respostas do estudo de caso D	130
Quadro 69 – Respostas do estudo de caso E	132
Quadro 70 – Respostas do estudo de caso F	133
Quadro 71 – Respostas do estudo de caso G	135
Quadro 72 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do primeiro dia de formação	137
Quadro 73 - Excertos para a unidade de análise <i>presença da diversidade</i>	137
Quadro 74 - Excertos para a unidade de análise <i>limite social</i>	138
Quadro 75 - Excertos para a unidade de análise <i>trato da diferença</i>	138
Quadro 76– Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do segundo dia	139
Quadro 77 - Excertos para a unidade de análise <i>limites</i>	139
Quadro 78 - Excertos para a unidade de análise <i>diversidade</i>	139
Quadro 79 - Excertos para a unidade de análise <i>mudança</i>	140
Quadro 80 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do terceiro dia de formação	140
Quadro 81 - Excertos para a unidade de análise <i>experiência da empatia</i>	141
Quadro 82 - Excertos para a unidade de análise <i>diversidade da deficiência</i>	141
Quadro 83 - Excertos para a unidade de análise <i>favorecimento de todos</i>	142

Quadro 84 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do quarto dia de formação	142
Quadro 85 - Excertos para a unidade de análise <i>funcionalidade</i>	142
Quadro 86 - Excertos para a unidade de análise <i>diferença na escola</i>	143
Quadro 87 - Excertos para a unidade de análise <i>favorecimento de todos</i>	143
Quadro 88 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do quinto dia de formação	144
Quadro 89 - Excertos para a unidade de análise <i>barreira atitudinal</i>	144
Quadro 90 - Excertos para a unidade de análise <i>questão financeira</i>	145
Quadro 91 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do sexto dia de formação	145
Quadro 92 - Excertos para a unidade de análise <i>reconhecimento</i>	145
Quadro 93 - Excertos para a unidade de análise <i>diversidade do transtorno</i>	146
Quadro 94 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do sétimo dia de formação	146
Quadro 95- Excertos para a unidade de análise <i>mito do desempenho</i>	147
Quadro 96 - Excertos para a unidade de análise <i>atendimento</i>	147
Quadro 97 - Excertos para a unidade de análise <i>flexibilidade escolar</i>	147
Quadro 98 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do oitavo dia de formação	148
Quadro 99 - Excertos para a unidade de análise <i>liderança</i>	148
Quadro 100 - Excertos para a unidade de análise <i>participação</i>	149
Quadro 101 - Excertos para a unidade de análise <i>clima da escola</i>	149
Quadro 102 - Excertos para a unidade de análise <i>acolhimento</i>	150
Quadro 103 – Categorias <i>a priori</i> e unidades de análise do nono dia de formação	150
Quadro 104 - Excertos para a unidade de análise <i>direção</i>	150
Quadro 105 - Excertos para a unidade de análise <i>orientação</i>	151
Quadro 106 - Excertos para a unidade de análise <i>supervisão</i>	151
Quadro 107 - Excertos para a unidade de análise <i>liderança</i>	151
Quadro 108 - Excerto do agradecimento das professoras	152
Quadro 109 - Categorias emergente e duas unidades de análise	152
Quadro 110 - Excertos para a unidade de análise <i>mudança</i>	152
Quadro 111 - Excertos para a unidade de análise <i>unidade</i>	153

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais das escolas regulares da rede municipal	60
Tabela 2 - Dados da Educação Especial por Escola	62
Tabela 3 - Alunos matriculados (M) e atendimento de apoio (AAP) na SR	63
Tabela 4 - Diagnóstico dos Alunos matriculados (M) em SR	64
Tabela 5 - Diagnóstico de DI da Classe Especial (CE) e Associações	64
Tabela 6 - Análise da dinâmica introdutória	72
Tabela 7 - Comparativo de Média, Moda e Desvio Padrão por questão da escala de avaliação	117
Tabela 8 - Comparativo de Média, Moda e Desvio Padrão por questão da escala de autoavaliação	119



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AAP	Atendimento de Apoio
AH/SD	Altas Habilidades e/ou Superdotação
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CE	Classe especial
DA	Deficiência Auditiva
DM	Deficiência Múltipla
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FP	Fenda Palatina
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Síndrome de Down
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPR	Síndrome de Pierrri Robin
SPW	Síndrome de Prader Willi
SR	Sala de Recurso
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TDAH	Transtorno de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEL	Transtorno Específico da Linguagem
TFD	Transtorno Funcional do Desenvolvimento
TFE	Transtorno Funcional Específico
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
TP	Transtorno Psiquiátrico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	19
<b>1 GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO</b>	23
1.1 A Educação Especial na perspectiva inclusiva	23
1.2 A atuação do gestor escolar e a inclusão	25
1.3 A escola na perspectiva inclusiva e a formação do gestor escolar	33
<b>2 APORTES METODOLÓGICOS</b>	39
2.1 Etapa 1 - Levantamento do contexto educacional e necessidades formativas das gestoras escolares	40
2.2 Etapa 2 - Desenvolvimento e avaliação da formação	49
2.2.1 <i>Escalas Likert</i>	53
2.2.1.1 Escalas Likert de avaliação da formação	53
2.2.1.2 Escala Likert autoavaliativa	54
2.2.2 <i>Questionários de avaliação da expectativa dos participantes</i>	55
2.2.3 <i>Revisão reflexiva das respostas dos estudos de caso</i>	56
2.2.4 <i>Anotações da pesquisadora participante e dados complementares do áudio</i>	57
<b>3 REALIDADE MUNICIPAL E NECESSIDADES FORMATIVAS</b>	59
3.1 Realidade municipal	59
3.2 Necessidades formativas	66
3.2.1 <i>Inclusão como Direito de acesso à escola e ensino aprendizagem de todos</i>	67
3.2.2 <i>Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno</i>	71
3.2.3 <i>Inclusão como mudança na educação e na escola</i>	75
3.2.4 <i>Atuação da gestão na construção PPP inclusivo</i>	77
3.2.5 <i>Atuação da gestão escolar de forma participativa e democrática</i>	80
3.2.6 <i>Atuação da gestão no clima e na cultura escolar inclusiva</i>	82
3.2.7 <i>Conhecimentos específicos para a função exercida</i>	85
3.2.8 <i>Necessidades formativas evidenciadas</i>	87
<b>4 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>	90
4.1 Estruturação da formação continuada	90
4.2 Programa de formação	92

<i>4.2.1 Primeiro encontro de formação</i>	92
<i>4.2.2 Segundo encontro de formação</i>	95
<i>4.2.3 Terceiro encontro de formação</i>	97
<i>4.2.4 Quarto encontro de formação</i>	101
<i>4.2.5 Quinto encontro de formação</i>	104
<i>4.2.6 Sexto encontro de formação</i>	106
<i>4.2.7 Sétimo encontro de formação</i>	108
<i>4.2.8 Oitavo encontro de formação</i>	110
<i>4.2.9 Nono encontro de formação</i>	113
<b>4.3 Formação complementar</b>	115
<b>4.4 Avaliação da formação</b>	116
<i>4.4.1 Escalas Likert de avaliação da formação</i>	116
<i>4.4.2 Escala Likert autoavaliativa de conhecimento</i>	118
<i>4.4.3 Avaliação através de questionário de avaliação da expectativa do participante</i>	119
<i>4.4.4 Avaliação por meio da revisão reflexiva das respostas dos estudos de casos</i>	124
<i>4.4.5 Avaliação pelas anotações da pesquisadora e dados complementares do áudio</i>	136
<i>4.4.5.1 Avaliação do primeiro dia de formação: Diversidade e Inclusão</i>	137
<i>4.4.5.2 Avaliação do segundo dia de formação: Deficiência Auditiva</i>	138
<i>4.4.5.3 Avaliação do terceiro dia de formação: Deficiência Visual</i>	140
<i>4.4.5.4 Avaliação do quarto dia de formação: Deficiência Intelectual</i>	142
<i>4.4.5.5 Avaliação do quinto dia de formação: Deficiência Física</i>	144
<i>4.4.5.6 Avaliação do sexto dia de formação: Transtorno do espectro autista</i>	145
<i>4.4.5.7 Avaliação do sétimo dia de formação: Altas Habilidade/Superdotação</i>	146
<i>4.4.5.8 Avaliação do oitavo dia de formação: Gestão para mudança</i>	148
<i>4.4.5.9 Avaliação do nono dia de formação: Conhecimentos específicos</i>	150
<b>4.5 Síntese dos Resultados</b>	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	163
<b>REFERÊNCIAS</b>	169
<b>APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido</b>	184
<b>APÊNDICE B – Questionário de avaliação da expectativa do participante</b>	186
<b>APÊNDICE C - Escalas de avaliação da formação</b>	187

<b>APENDICE D – Escala de autoavaliação</b>	194
<b>APENDICE E – Estudos de casos</b>	196
<b>APÊNDICE F – Roteiro de observação do pesquisador participante</b>	200
<b>ANEXO A – Parecer favorável do comitê de ética em pesquisa</b>	201
<b>ANEXO B - Material desenvolvido para favorecimento da ambientação</b>	204

## INTRODUÇÃO

O último Censo Escolar da Educação Básica brasileira apresenta o índice de inclusão escolar da pessoa com deficiência em classes regulares, revelando o aumento de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017 (INEP, 2017). Embora seja um crescimento grande, tal dado vem atrelado ao índice de que somente 40,1% dessas matrículas são beneficiadas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todavia, o percentual de matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental I, em relação ao total de alunos matriculados, é de 2,8% (INEP, 2017). E se comparada à porcentagem de 24% da população brasileira que é composta por pessoas com algum tipo de deficiência (IBGE, 2010) este índice demonstra ser pequeno.

Esses dados revelam a realidade de um grande campo de atuação para inclusão escolar que representa um protótipo de escola, onde não haja estruturas de seleção e discriminação, encontrando e removendo barreiras para a aprendizagem, proporcionando assim, acesso e permanência a todos os alunos enriquecidos pela oportunidade de aprender e se desenvolver (GLAT, BLANCO, 2007).

Para que todo aluno possa se beneficiar de matrícula, permanência e favorecimento de ensino e aprendizagem, a escola precisa mudar. Uma mudança que passe pela valorização da diversidade e necessidade de cada um. E para isso, faz-se necessária formação específica dos professores, da gestão e de toda a equipe escolar e, conseqüentemente, o encaminhamento de uma nova estrutura de organização, de proposta pedagógica, de escolhas curriculares, de recursos didáticos e metodológicos e de estratégias de ensino e avaliação (FREITAS, 2014).

Nesse contexto, a pesquisa abordou a prática do gestor escolar e as mudanças necessárias na escola para gerir e liderar a instituição de forma participativa e construir um clima e uma cultura escolar que propicie o compromisso de assumir a inclusão como meta e anseio de todos (LÜCK, 2010; FREITAS, 2014; PANTALEÃO, 2013; TEZANI, 2004.). E, buscar a educação de qualidade para todos, com perspectiva inclusiva, sendo que “[...] a condição da educação depende, portanto, sobremaneira, do cotidiano praticado na escola: daquilo que realmente se faz na escola, traduzindo o ideário de seus executores” (LÜCK, 2010, p. 94). Assim, com o propósito de que a escola se torne inclusiva, é primordial que seus gestores adquiram e pratiquem atitudes inclusivas. Para isso, a formação do gestor escolar faz-se importante, uma vez que “docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Diante desta realidade, a problemática que norteou o estudo desenvolvido foi: um programa de formação poderia fornecer suporte aos gestores escolares para gerir escolas com perspectivas inclusivas? E visando responder a este questionamento, elencou-se como objetivo geral: propor um programa de formação para gestores escolares com vistas a dar suporte e favorecimento à inclusão escolar em um município do interior do estado do Paraná. E como objetivos específicos: a) Identificar aspectos da realidade educacional municipal; b) Levantar quais as necessidades formativas dos gestores escolares no que diz respeito à inclusão de alunos do público-alvo da Educação Especial; c) Desenvolver um programa de formação, com base nas necessidades levantadas para fomentar o processo de inclusão escolar; d) Avaliar a contribuição trazida pela formação oferecida aos gestores para a inclusão escolar no município.

A necessidade de formação do gestor escolar para gerir escolas na perspectiva inclusiva possui justificativa pela grande relevância do trabalho deste profissional (TEZANI, 2014) juntamente com seu papel de liderança (PANTALEÃO, 2013) e impulsor de ações (GUIMARÃES, 2005). Além de que a abertura da gestão escolar a reflexão com toda a escola sobre a diversidade, como bem humano e valor pedagógico, proporcionando uma unidade escolar de responsabilidade por todos os educandos (CAVALCANTI, 2014). Por consequência, para uma escola com perspectiva inclusiva, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática (SANT'ANA, 2005).

Além do que, em revisão sistemática da literatura realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores “Inclusão escolar”, “Gestão escolar”, “Administrador escolar”, “Gestor escolar”, “Formação continuada”, “Formação contínua”, “Formação permanente” e “Formação em serviço” com o período de 2005-2015, pode-se verificar uma lacuna referente às pesquisas de mestrado e doutorado no que se refere a formação permanente ou em serviço dos gestores escolares voltada para a inclusão. Especificamente, levantou-se uma única pesquisa de doutorado encontrada voltada para a formação dos gestores escolares que atuam na educação infantil (FREITAS, 2016).

Assim, o desenvolvimento de um estudo de formação apresenta contribuição científica e revela uma resposta à demanda de profissionais da educação que não oportunizaram o contato com temas específicos na formação inicial (LACERDA, RINALDI, 2016). A formação continuada para a gestão escolar alinhada a uma orientação na construção de culturas, políticas e práticas de inclusão na escola é relevante e fornecem momentos de reflexão e ação junto ao grupo da gestão. Grupo disseminador de culturas e práticas para o processo de inclusão (SENNA, SANTOS, PINTO, 2018). E ainda, possibilitar meios, espaços e tempos para os

gestores escolares que são responsáveis por implementar as políticas de Educação Especial (EE), se encontrem com seus pares e venham a refletir, partilhar e problematizar seus saberes e fazeres das suas atribuições.

Frente o papel do gestor escolar para a efetivação da inclusão, é importante destacar a grande relevância de sua atuação para que políticas públicas oriundas da gestão educacional sejam executadas, tanto na unidade escolar, como na sala de aula, o que justifica a relevância social do presente estudo.

Além do que, este trabalho percorre um grande campo de estudo e atuação de pesquisa colaborativa formativa, na intenção da gestão escolar atuar conjuntamente com a gestão municipal na implementação da inclusão municipal, e assim articular seus professores e funcionários escolares para a realização da inclusão nas escolas.

Desta forma, pensar em uma pesquisa colaborativa de formação de gestores escolares para ajudar na implementação da inclusão, possibilita um grande campo de atuação e pesquisa na linha de pesquisa em EE, pois contribuirá na construção de práticas no contexto da Educação Inclusiva, o desenvolvimento de procedimentos e recursos humanos e materiais focados na formação dos gestores para a atuação didático-pedagógica inclusiva.

Destaca-se que a formação para uma satisfatória atuação do gestor escolar evidencia, como consequência, melhores resultados na aprendizagem dos alunos (MACHADO, 2000). Assim, a realidade escolar complexa exige uma competência maior por parte dos gestores, em que sua formação é então uma necessidade e um desafio (LÜCK, 2000). E como forma de complementar a formação inicial, a formação continuada dos gestores ganha cada vez mais relevância, e apresenta-se como uma condição para melhorar a profissionalização dos gestores escolares, que hoje enfrentam novos desafios nas escolas e nos sistemas de ensino.

Aspirando alcançar os objetivos propostos fez-se a opção pela abordagem de pesquisa colaborativa (CABRAL, 2012; DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, SOUSA, 2010; MELLO, 2009; MOLINA, 2007; PIMENTA, 2005; SOUZA, MENDES, 2017). Primeiramente por envolver formação de gestores escolares, sendo estes obrigatoriamente docentes que exercem temporariamente um cargo administrativo na escola. Tal abordagem apresenta em sua definição uma dupla perspectiva: a de pesquisa e a de formação e o desafio destes dois elementos em uma construção e reflexão com os professores (DESGAGNÉ, 2007). A pesquisa colaborativa também proporciona uma aproximação entre os pesquisadores das universidades e a prática dos docentes na educação básica, ou seja, procura unir teoria e prática, proporcionando enriquecimento na educação (DESGAGNÉ, 2007; MOLINA, 2007, PIMENTA, 2005).

A apresentação da pesquisa foi organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Gestão escolar e inclusão”, apresenta o aporte teórico base de toda pesquisa, realizado por meio de levantamento bibliográfico (SEVERINO, 2007), utilizando-se da revisão narrativa (CORDEIRO *et al.*, 2007). Por meio desta, estabeleceu-se a definição da EE no panorama inclusivo, seguindo do enfoque do trabalho do gestor para efetivação de uma escola nessa perspectiva e, por fim, os aspectos da formação deste profissional para atuar na inclusão escolar.

No segundo capítulo, “Aportes Metodológicos”, desenvolveu-se os caminhos metodológicos percorridos, demonstrando as etapas da pesquisa, seu desenvolvimento e análise. Passa pelo reconhecimento do município realizado por meio de análise documental e levantamento das necessidades formativas através de grupo focal. Culmina com a descrição do desenvolvimento do programa de formação e a avaliação da formação desenvolvida.

O terceiro capítulo, “Realidade municipal e necessidades formativas”, apresenta a investigação diagnóstica (CHIAVENATO, 2010) para se obter conhecimento sobre a realidade educacional do município, tendo por base a análise documental (SEVERINO, 2007; GIL, 2010) e de índice oficiais (CENSO, 2017, INEP, 2017, IPARDS, 2017). Aborda, ainda, o levantamento das necessidades formativas dos gestores escolares utilizando-se de grupo focal para coleta, do qual os dados emergiram da interação de seus participantes, e da observação do pesquisador como mediador e provocador das discussões e reflexões acerca do tema desejado (MORGAN, 1977 *apud* MANZINI, 2014).

Por fim, no quarto e último capítulo, intitulado “Desenvolvimento e avaliação da formação”, demonstra-se os meios e critérios do desenvolvimento do programa de formação, com base na etapa anterior, e finaliza com a apresentação dos resultados levantados pela análise de dados por meio de instrumentos avaliativos.



## **1 GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO**

Neste capítulo apresenta-se o resultado do levantamento teórico realizado, alicerce desta pesquisa. Buscou-se embasamento que abarcasse os três eixos bases deste estudo: (a) a inclusão escolar; (b) o papel do gestor escolar frente à inclusão e (c) a formação deste para esta atuação.

### **1.1 A Educação Especial na perspectiva inclusiva**

A EE pode ser definida como uma modalidade de ensino caracterizada por recursos e serviços educacionais especiais que dá suporte e apoio para garantir a educação formal de educandos com deficiência (BRASIL, 1996).

Historicamente a educação da pessoa com deficiência apresentou quatro estágios: negligência, piedade, clínica e educacional. O primeiro estágio configurou-se por negligência e maus tratos proporcionados a essas pessoas, inclusive sendo aceito o extermínio em muitas civilizações. O segundo ocorreu no período do cristianismo, prevalecendo à piedade religiosa e o compadecimento para esta parcela da população, buscando atendê-las por meio de proteção em locais de isolamento assistencialistas. O terceiro estágio se deu no período entre os séculos XVI e XIX. Nessa época, por meio de desenvolvimento científico, ocorreu o reconhecimento médico e psicológico para a população. Nesse estágio foram fundadas instituições como asilos e manicômios, onde a segregação era justificada com a intenção de um atendimento melhor e de proteção em ambientes separados e especializados. No final desse período já se iniciou o oferecimento de educação à parte, com viés de atendimento privado e segregacionista, mas sem a quebra da descrença de incapacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência que eram tidas até o momento como ineducáveis. Para então, só no quarto e último estágio, denominado educacional, ocorrido no século XX, se pensar em um olhar educativo. No início há a alternativa de educação em sistema paralelo de ensino, iniciando em escolas especiais e classes especiais de escolas regulares, com a possibilidade de integração destes na escola regular, sempre que possível. Nesse período, as crianças que eram consideradas inapropriadas para a escola comum, eram encaminhadas a esse ensino especial paralelo. Para somente, nas décadas finais desse século, por volta dos anos 1990, iniciar as linhas de discurso de uma EE na forma inclusiva, na qual todos os alunos são objeto de ensino e de aprendizagem no mesmo espaço independente, de qualquer diferença (BUENO, 1993; GLAT, BLANCO, 2007; MENDES, 2006).

Por volta do início do século XXI surgiram no Brasil preceitos que tratam de forma mais específica essa temática, trazendo avanços relevantes para política de EE e afirmando a

perspectiva inclusiva. Foi desta maneira na Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), no Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE (BRASIL, 2008b) e depois alterado pelo Decreto de nº 7611/2011 (BRASIL, 2011). Inclusive na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU que foi ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) e nas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica - Modalidade EE, presente na Resolução - nº 4 CNE/CEB 2009 (BRASIL, 2009b). Deste modo, verifica-se que EE iniciada na segregação, passou a integração e, atualmente, busca efetivar a inclusão (FERREIRA, GLAT, 2003; FRAGA, *et al.*, 2017).

A educação escolar na perspectiva inclusiva difere da integração, proposta no início dos anos 90 que se voltava para a limitação do indivíduo que precisava ser “tratado ou reabilitado” seguindo um padrão. A inclusão escolar traz a responsabilidade para o social, para a escola (retirando-a do sujeito), pois reabilitar para integrar depois pode se tornar um caminho inacessível para a maioria das pessoas com deficiência. Além do que, trazê-las para uma norma ou padrão comum, é o mesmo que a negação da sua diferença (SILVA, 2011). Uma vez que a história da educação brasileira foi feita pela separação entre alunos “normais e anormais” ou “fortes e fracos”, nessa perspectiva muitas crianças, com deficiência ou não, permaneceram fora das escolas (KASSAR, 2011).

Portanto, a atual política educacional conduz para práticas escolares diferentes das que foram realizadas ao longo da história. Nesse novo norte encontra-se uma trilha, que é a matrícula de todos os alunos em classe comum e a existência de AEE para dar suporte à escolaridade (KASSAR, 2011). Assim, a EE torna-se um novo campo de suporte permanente e efetivo para os alunos do seu público-alvo presentes no ensino regular, não sendo mais aceita como um sistema paralelo, mas sim como recursos e estratégias que a escola precisa dispor para dar atendimento a todos os alunos e sua diversidade (GLAT, FERNANDES, 2005).

Encontra-se na Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a definição dos alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE), que são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Essa definição foi reafirmada no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a EE e o AEE, em seu artigo primeiro (CARVALHO, 2013).

Para favorecer a educação de todos os alunos, a inclusão escolar precisa ter como base: (a) a presença do aluno na escola; (b) a sua participação na escola, de forma efetiva; (c) a construção de conhecimentos pelo aluno. Para esses três requisitos se efetivarem, a atuação da EE e inclusão escolar se complementam, sendo a EE um leque de saberes teóricos e práticos,

que são indispensáveis para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007).

Sendo assim, a EE se organiza como “transversal”, articulada ao ensino comum (BRASIL, 2008a) e “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 9-10,). Dentre as funções do AEE, têm-se:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.10).

A realização do AEE se dará de forma prioritária em sala de recurso multifuncional (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Este, porém, não será substitutivo às classes comuns e poderá ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b). Por conseguinte, vê-se que o AEE deixa de existir de forma substitutiva e as SRM são estabelecidas como o lugar para realização desse atendimento (KASSAR REBELO, 2011). Desta forma a escolarização do aluno PAEE se dá nas escolas regulares, nas classes comuns, e tendo o AEE em SRM no contraturno (MELETI, RIBEIRO, 2014).

## **1.2 A atuação do gestor escolar e a inclusão**

No Brasil se prevê uma educação escolar de forma inclusiva e, a EE, como um suporte para realizá-la. Mas a inclusão escolar não se restringe a matrícula do aluno do PAEE na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, enfatiza-se a atuação da gestão escolar, pois sem o trabalho desta, a escola com perspectiva inclusiva não se efetiva.

À vista disso, quando se refere ao gestor escolar, fala-se da equipe de gestão composta pela diretora, coordenadora/supervisora e orientadora. Esta equipe tem como foco o ensino e aprendizagem e sua atuação está diretamente ligada à unidade de ensino, correspondendo à organização, liderança, coordenação e orientação pedagógica da escola, sob o impulso do diretor (LÜCK, 2010a).

Conseqüentemente, a gestão escolar, ou gestão da escola, se envolve no cotidiano de ensinar e aprender. Nesta tarefa encontram-se inseridos, com grande relevância “[...] professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola” (VIEIRA, 2007, p. 63). Todos somando para o ensino e a aprendizagem de qualidade, pois a escola é o lugar pré-determinado para que isso ocorra.

O foco da equipe gestora é o pedagógico, constituído pelo ensino e a aprendizagem (PARO, 2008; LÜCK, 2010a), e sua função é uma atividade meio no espaço escolar, a qual está indiretamente ligada ao objetivo escolar que é o processo de ensino e aprendizagem. A função da gestão escolar se coloca como pré-requisito, por meio de atividade viabilizadora de condições para o processo pedagógico escolar ocorrer, predominantemente na sala de aula (PARO, 2008). Assim, a função da gestão escolar não é um fim em si mesmo, mas sim uma área meio, o seu foco é sempre “[...] o aprimoramento das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que, aquela questão se desqualifica e perde a razão de ser” (LÜCK, 2010a, p. 17).

Isto posto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico da gestão escolar se estende a todos os alunos que cheguem à escola. Para tanto, deve-se inteirar-se das leis e normas no que se refere à inclusão de alunos do PAEE tornando a equipe de gestão corresponsável pelo desenvolvimento educacional de toda a comunidade estudantil, consciente de todos os processos que envolvem a inclusão escolar (FREITAS, ARAÚJO, 2015). À gestão escolar, então, cabe zelar pelo ensino e pela aprendizagem de todos, de modo a promover mudanças nas formas organizacionais da escola, com eliminação de barreiras e impedimentos a esse processo de escolarização (SOUSA, 2007).

A gestão escolar é, portanto, a primeira na escola que precisa se conscientizar da importância de atuar na organização da escola na perspectiva inclusiva, e seja a base para todo o desenvolvimento pedagógico e princípio para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (MICHELS, 2006; SAGE, 1999). Essa prática remete a um exercício da gestão escolar, mais coerente, que deixa o espaço dos gabinetes, e visa à busca do conhecimento do que realmente ocorre nas salas de aula, participando ativamente do foco pedagógico (LIBÂNEO, 2001).

A função de organização do trabalho pedagógico realizado pela gestão escolar refere-se a “[...] princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 316). Desta forma o

planejamento faz parte do processo de gestão, é considerado como a mais básica, essencial e comum de suas dimensões, uma vez que é inerente a todas as outras, já que sem planejamento não há a possibilidade de promover os vários desdobramentos da gestão escolar, de forma articulada (LÜCK, 2009).

Além do mais, o planejamento é muito importante no trabalho do gestor escolar, pois há a necessidade de se ultrapassar a prática tendenciosa de se agir episodicamente na escola, com a intenção de solucionar problemas somente quando eles surgem. É preciso planejar, prever, antever. Aos gestores escolares exige-se a conscientização de que todo ato deve ser realizado para obtenção de resultado a curto, médio e longo prazo, produzindo efeitos que ultrapassam o imediato (LÜCK *et al.*, 2007).

A gestão escolar precisa mapear e estabelecer linhas de ação, para o planejamento da implantação de um sistema escolar inclusivo. Isso exige tempo, e um plano bem elaborado de trabalho com previsão de ações continuadas e a escola gradativamente irá caminhar para a inclusão com características pluralista, participativa e de qualidade (OLIVEIRA; LEITE, 2007). Evidencia-se que Libâneo (2001) define a impossibilidade de a escola chegar aos seus objetivos educacionais e suas propostas curriculares, sem gestão e sem organização. Pois, para ele, existe uma relação direta entre o planejamento e organização escolar e os acontecimentos no interior da sala de aula. E segundo Veiga (2000), o PPP apresentará as indicações necessárias para organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o PPP é um documento que engloba a intenção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade a todos os alunos da escola, por meio de objetivos e ideais de toda a equipe escolar. É nele que se concretiza o processo de planejamento da gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Segundo Lück (2009), deve focalizar o aluno e a sua formação e aprendizagem, incluindo uma organização do processo pedagógico, visando à promoção de formar e aprender. Todavia, a questão mais relevante a ser levantada e respondida no ato da elaboração do PPP ao que se refere à esfera curricular, seria “[...] o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos”? Pois, “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 359; 362).

De forma reiterada, Mantoan (2003) afirma a necessidade de reorganização escolar, prevista no PPP, para se conseguir efetivar a inclusão, pois é dele que se desencadeiam diversas ações ali previstas e definidas, tais como: currículo, formação de turmas, práticas de ensino e de avaliação. Para ter uma escola na perspectiva inclusiva, que se efetiva o ensino e

aprendizagem para todos os alunos, é preciso que mudanças ocorram na escola. E é o PPP quem orienta todo processo de mudança, direcionando o futuro por meio de princípios, diretrizes e propostas de ação nele expressos que vem a melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo (DALBERIO, 2008). Glat e Blanco (2007) identicamente expressam que a inclusão requer um novo modelo de escola e a mudança deve ser alimentada pelo PPP.

Mais especificamente no desenvolvimento de uma escola com perspectiva inclusiva e o atendimento aos alunos do PAEE, o PPP prevê a organização e recursos para o AEE, sendo: as SRM, a matrícula do aluno nela, os equipamentos necessários, professores de atuação. E, é similarmente no PPP que se organiza a articulação do trabalho dos professores do AEE e do ensino comum, bem como ações de acompanhamento de produção e aquisição de materiais didáticos especializados, e previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem necessários ao trabalho do professor do AEE (ROPOLI *et al.*, 2010).

Nesse sentido, Tezani (2004) vincula a efetivação da escola na perspectiva inclusiva com o trabalho do gestor escolar, principalmente, o trabalho de elaboração do PPP que legitime e organize práticas pedagógicas inclusivas. Oliveira e Machado (2007) enfatizam a necessidade de as práticas inclusivas serem inseridas no PPP. Deste modo ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos e a afirmação da inclusão como uma proposta de toda a escola e não de responsabilidade apenas de alguns adeptos da causa. Beyer (2006) afirma que não basta o professor, por si só, desenvolver práticas destinadas à inclusão de alunos do PAEE. Se não houver o acolhimento, e a conscientização de todos os que estão envolvidos neste processo, as propostas destinadas a educação escolar na perspectiva inclusiva não serão efetivadas. E é através do PPP que isso é possível.

Para a elaboração do PPP é importante reconhecer e mapear quem são os alunos da escola, e sejam identificadas e incluídas suas necessidades educacionais especiais (NEE), decidindo quais serviços ou recursos serão cogentes criar ou manter para satisfazerem as NEE (ARANHA, 2000). Nesse seguimento, para se efetivar a escola na perspectiva inclusiva é necessário mais que adaptação, é preciso mudança que “[...] gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (BRASIL, 2006a, p. 15). Logo, todos os aspectos das mudanças necessárias, serão previstos, planejados, organizados e efetivados pelo PPP, e logo, inclusão escolar e mudança vinculam-se no PPP da escola.

Gerir recursos, para mais no tocante as NEE, é uma das incumbências da equipe de gestão escolar. A necessidade de recursos e o planejamento para seu provimento precisam

constar no PPP. A gestão de recursos não é só material, sendo igualmente de recursos pessoais e financeiros. Por consequência, cabe à equipe gestora gerir patrimônio imaterial e material da escola. O patrimônio imaterial diz respeito às ideias e a cultura produzida no interior da escola. Já o material corresponde “[...] aos prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar” (VIEIRA, 2007, p. 62).

Nesta perspectiva Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 294) afirmam que “[...] a organização e a gestão da escola correspondem, às necessidades de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos”. Ou seja, gerir recursos para proporcionar uma educação de qualidade<sup>1</sup> para todos (PARO, 2008), como expressa a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essas ações têm em vista a promoção das condições para o funcionamento da escola, da participação de todos os envolvidos nesse processo, consequentemente dar garantia de realizar ensino e aprendizagem para todos os alunos e o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; SAVIANI, 2004).

Para mais, efetivar a inclusão escolar através da gestão e disponibilização de meios e recursos para a educação dos alunos com NEE (MARCHESI; MARTÍN, 1995) é construir uma escola preparada para atender a todos sem discriminação (SANT’ANA, 2005). Sendo assim, a gestão escolar precisa ter um olhar atento para a acessibilidade, prevendo recursos para adequação do espaço físico da escola, aberta e acessível a todos os alunos que ali adentrarem (OLIVEIRA, PROFETA, 2008).

Esse planejamento e gestão de recursos, no que diz respeito à inclusão escolar, se faz necessário, uma vez que relatos de pesquisas demonstram que os recursos vão sendo providenciados à medida que surgem os alunos e suas necessidades. Ademais, a burocracia do provimento de recursos nos órgãos públicos, quando não planejado, tende a deixar professores e crianças em longa espera para que se efetive a educação de qualidade. O planejamento de recursos proporciona equipar as escolas previamente, e isso favorece a inclusão escolar, pois não gera a dependência de ter o aluno com NEE para só depois providenciar os recursos

---

<sup>1</sup> Ao se tratar do conceito de qualidade em educação é importante ter em mente que existem muitos significados atribuídos a ele (AZEVEDO, 2011). Portanto, destaca-se, que ao longo deste trabalho, o uso do termo explicitará a tarefa cotidiana da escola em ensinar e aprender. Nesse sentido ocorre educação de qualidade quando o aluno progride em sua formação, aprendendo de fato (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; LÜCK, 2010a).

necessários. Uma escola preparada para acolher e ensinar a todos os alunos favorece a educação na perspectiva inclusiva, garantindo a possibilidade de atender a todos os alunos, onde o recurso adquirido não é da EE e de seus alunos, e sim de toda a escola e de todos os alunos (CARLETTO, CAMBIAGHI, 2009; FREITAS, ARAÚJO, 2015).

Uma escola com perspectiva inclusiva, aberta a todos, começa em primeiro lugar com a gestão, que se torna uma liderança na organização do trabalho pedagógico (LÜCK, 2009). Então, a condição da educação escolar depende do cotidiano praticado na escola, daquilo que realmente é feito no dia a dia, que é uma tradução do ideal e liderança dos gestores (LÜCK, 2010b).

E para a escola ser inclusiva, seus gestores precisam valorizar e praticar atitudes inclusivas. “O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribui para disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos” (ROCHA, 2012, p. 11). A gestão escolar precisa estar aberta permanentemente a reflexão com toda a escola sobre a diversidade, como bem humano e valor pedagógico (ROCHA, 2012). Em consequência da liderança que exerce, todos que compõem este ambiente estarão se espelhando em suas ações, e assim a equipe da gestão escolar precisa a primeira a se conscientizar na importância da diversidade e da inclusão escolar inclusiva (CAVALCANTI, 2014).

Nesse sentido, Guimarães (2005) especifica que o gestor escolar assume a tarefa de dar impulso à escola. Já Pantaleão (2013, p. 14) refletindo sobre a gestão e sua importância para a inclusão escolar menciona “[...] a importância dessa equipe como *mobilizadora política*, já que suas ações podem provocar *engajamentos pessoais e coletivos* no cotidiano da escola (p. 14).” Ou melhor, a liderança é um fator essencial (CARNEIRO, 2006), e são chamados a liderar as mudanças necessárias em toda a escola (SILVA *et al.*, 2012). A partir da consciência de que a escola e a educação de qualidade são direitos de todos, com valorização da diversidade como elemento base da condição humana, os gestores escolares precisam liderar mudanças instrumentais, mas principalmente, atitudinais em toda a escola (SILVA, LEME, 2009).

Por esse sentido, gerir pelo exemplo, ser líder com vistas a mudar a cultura escolar por ações concretas, e não somente através de argumentos. Mostrando para toda escola que a começar da equipe de gestão, se pratica as ações recomendadas e se mostra valores são possíveis, e não se trata apenas de um discurso (GLATTER, 1995). Por conseguinte, há a importância de ocorrer uma mudança da cultura escolar para estabelecer a escola na perspectiva inclusiva (DUK, 2006). A cultura escolar trata-se de um conjunto de crenças e convicções mantidas na escola, por todos que nela pertencem, acerca do ensino e aprendizagem dos alunos



e do funcionamento da escola. Incluem vínculos estabelecidos, normas, processos de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação (DUK, 2006).

Rocha (2012) cita a importância de se ter a gestão coletiva como propulsora das relações estabelecidas entre a equipe gestora, professores e alunos, estabelecendo nova forma de se refletir sobre o PPP e de acompanhar o trabalho dos professores, contribuindo para um contexto inclusivo por meio de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva. É papel da gestão escolar o olhar observador e perspicaz para o cotidiano escolar, buscando compreender seus desdobramentos e o reconhecimento de fatores que mantêm as práticas que se repetem todos os dias ou são realizadas habitualmente. Olhar a alma da escola, real e concreta, é uma atuação gestora e de liderança (LÜCK, 2010b). Um olhar para atitudes desenvolvidas que compõe a cultura escolar que podem apontar no sentido de uma escola participativa e inclusiva, ou para a reprodução e naturalização da hierarquização, geração de estigmas e discriminações (SILVA, 2015).

Por isso, se o objetivo da escola é educar para convivência e o respeito à diversidade, há que se educar na diversidade. Se o objetivo é educar na perspectiva da educação escolar inclusiva, há que se fazer da escola um ambiente inclusivo. Estas são questões as quais o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela vivência, se educa não pela diversidade e inclusão, mas sim na diversidade e na inclusão (SILVA, 2015). Organizar e exercitar uma escola na perspectiva inclusiva está longe de ser tarefa fácil, cômoda ou simples (LIMA, 2005), pois coloca em cheque antigos valores estabelecidos no contexto escolar, que pode ser chamado de cultura escolar. E, ainda, traz à luz falhas e expõe as limitações da escola. Mas só a partir desse olhar, de mudanças propostas e exercitadas, é que transformações acontecerão, propondo a construção de novos valores e de uma nova cultura escolar inclusiva (FREITAS, ARAÚJO, 2015).

A realidade tem demonstrado que a atuação da equipe gestora é muito importante para a configuração de uma cultura escolar inclusiva. O olhar sobre a inclusão, as características pessoais de seus componentes, interferem diretamente na forma como a cultura escolar se constitui (SILVA, 2006). O gestor escolar é peça fundamental para o desenvolvimento pedagógico, pois ele é capaz de garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar (CAVALCANTI, 2014) garantindo, ou não, a realização de uma escola com perspectiva inclusiva.

Destaque para o diferencial de que uma cultura escolar inclusiva será efetivada quando as relações no interior da escola embasarem-se no respeito ao outro e sua diversidade. Do

mesmo modo, quando essas relações tiverem por base uma postura democrática e participativa da gestão escolar (SILVA, LEME, 2009).

Neste sentido, Lima (2005) também se refere à adoção de uma liderança participativa, as novas tarefas exigidas pela política inclusiva não são compatíveis com um estilo de “direção-burocrática” que fica presa atrás de papéis em sua mesa. Pelo contrário, uma educação escolar na perspectiva inclusiva implica a existência de uma “direção-líder”, gestora de processos e, principalmente, de pessoas que compartilham e coparticipam de uma mesma comunidade educativa.

Por consequência, para uma escola com perspectiva inclusiva, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática (SANT’ANA, 2005). A inclusão escolar não é apenas de alguns professores, ou uma iniciativa pessoal da gestão escolar. Para isso é preciso que a escola seja gerida pelas relações na implementação de uma cultura escolar inclusiva, que se concretiza com a democratização das decisões e na divisão de responsabilidade com o corpo docente. Quanto mais participativa for a escola, mais inclusiva será, pois, a sua real abertura para todos implica a democratização do ensino. Se a escola é para todos, certamente deverá abarcar, no processo de escolarização, os alunos com NEE, seja qual for a sua origem (SILVA, LEME, 2009).

Destaca-se que a conquista da garantia constitucional da gestão democrática, no Art. 206 (BRASIL, 1988), é resultado de luta social. Todavia, Peroni (2008) adverte sobre as exigências de implementação, uma vez que a gestão democrática é um processo que exige diálogo e participação coletiva dos envolvidos como pais, alunos, professores e direção colegiada. Nessa perspectiva, a gestão democrática se constitui por um eixo transversal que pode adentrar, ou não, as esferas da gestão escolar em seus estabelecimentos de ensino (VIEIRA, 2007). O elemento constitutivo da gestão democrática é estabelecer condições para todos participarem da vida escolar (PARO, 1987). Além de tudo, “a autonomia da escola, a eleição de diretores, o conselho escolar, são alguns pilares que materializam a gestão democrática, mas não são suficientes para mudar nossa histórica cultura autoritária” (PERONI, 2008, p. 11). No conceito de gestão democrática, está pressuposta a participação, isto é, o trabalho associado de pessoas que ao analisar situações tomam decisões sobre seu encaminhamento e agem em conjunto (LÜCK *et al.*, 2007).

A importância da gestão democrática é evidente. Contudo, não se pode perder de vista que o eixo central da organização escolar é o ensino de qualidade, ou seja, aprendizagem efetiva de todos seus alunos. Na sua ausência, a gestão democrática perde o sentido (VEIGA, 2000). Nesta perspectiva, uma escola que se organiza de forma democrática e participativa, tem como

base um clima e cultura organizacionais inclusivos. Desta maneira, se torna primordial a equiparação da prática de autonomia e participação com um clima organizacional positivo, que venha a favorecer a participação e a democracia, determinando a vontade das pessoas ali presentes de participar ou ao contrário, alienar-se (BORDIGNON; GRACINDO, 2008). Pois o objetivo final pretendido pela escola se vincula a prática diária executada no cotidiano escolar. O dia a dia na escola, os acontecimentos vivenciados nos corredores, na sala de aula, nas relações humanas entre alunos, professores, gestão e funcionários são de suma importância. É nessa esfera que se deve fomentar a inclusão (LÜCK, 2010b).

Desta forma a escola com perspectiva inclusiva se vincula a um clima acolhedor em que se torna aberta a todos, mas tem como pré-requisito a importância do gestor e da equipe pedagógica assumir a opção de acolher a todos, e produzir um clima e cultura escolar aberto a todos (ROCHA, 2012). A gestão escolar ao gerir o clima e a cultura escolar trabalha como agente de mobilização, proporcionando engajamento dos membros da escola para participar e se envolver (PANTALEÃO, 2013), formando uma verdadeira comunidade na qual todos os membros são corresponsáveis pelas decisões e ações ali propostas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

### **1.3 A escola na perspectiva inclusiva e a formação do gestor escolar**

Tendo em vista a importância do gestor escolar para efetivação de uma escola com perspectiva inclusiva, a capacitação desse profissional para estar à frente desta complexa realidade, não se faz de forma instantânea e nem isoladamente (CARNEIRO, 2006). Nesse caso, frisa-se a importância de empreender esforços para desenvolver a formação da equipe de gestão escolar (SAGE, 1999).

Claramente há dois tipos de formação para o gestor da escola: (a) inicial e (b) continuada<sup>2</sup>. Entende-se por formação inicial aquela desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior, em nível de graduação. A partir dessa formação, há a habilitação para se atuar como gestor nos sistemas de ensino ou do sistema escolar. Já a formação continuada, se trata da possibilidade do gestor estar em constante movimento de aprendizagem, podendo ser em cursos

---

<sup>2</sup> Destaque que a formação profissional docente após a formação inicial possui várias definições e características, formação continuada ou pós-inicial (BRASIL, 1996; GRACINDO, 2009), formação *in continuum* (MIZUKAMI *et al.*, 2003), formação permanente (BARRETO, 2006) e desenvolvimento profissional (GARCIA, 1997). Em todas elas se definem em comum a formação dada após a formação inicial, unindo teoria e prática.

formais depois da graduação, ou por meio de outras formas de formação, como a mediação de diversas tecnologias de informação (GRANCINDO, 2009)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) menciona, no Art. 64, que a formação para os profissionais da educação com foco em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, deve ocorrer no curso de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação:

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

Da mesma forma prevê uma formação mais abrangente dos profissionais da educação para planejar, administrar, orientar, supervisionar e inspecionar a educação básica (BRASIL, 1996). Sendo que, pela legislação vigente não se menciona a necessidade de uma formação específica para atuar como gestor da escola. Mas na prática é necessária essa especificidade, tratando-se de uma carência para a formação da gestão escolar, pois sua função é complexa e exige muita competência de quem assume. Entretanto, surge conjuntamente a necessidade em se pensar que os conhecimentos vinculados ao gestor/administrador poderiam estar presentes em outros cursos de formação de professores, acreditando que dessa maneira todos os professores passariam a ter condições de participar e compreender a gestão escolar (MORASTONI, 2004).

A formação para a gestão escolar, no curso de Pedagogia, anteriormente, era ofertada pela habilitação em Administração Escolar - Resolução n.º 02/69 (BRASIL, 1969). Depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) suprimiu as habilitações e passou a oferecer duas possibilidades de formação do profissional para administração educacional: graduação no Curso de Pedagogia ou em Curso de Pós-Graduação. Mais recentemente a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1/ 2006 (BRASIL, 2006d), que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, veio privilegiar a formação do licenciado, no curso de Pedagogia, para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio, tal como para exercer cargos de gestão (ALBUQUERQUE, 2012).

Dessa forma, reitera-se, que o curso de Pedagogia é, na atualidade, o responsável pela formação do gestor escolar, em nível de graduação. Outra forma seriam os cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Porém, não existe uma formação em um curso específico

para gestores. Contudo, todo professor licenciado pode em momentos de sua vida profissional assumir a função de gestão, articulando e coordenando as ações da escola. Isso nos remete à importância de que todas as licenciaturas precisariam possuir em seus currículos, componentes voltados para o entendimento da organização administrativa e pedagógica da educação, das políticas públicas de educação e da gestão do processo educativo. Para então, poder embasar formativamente qualquer professor para ser capaz de participar da gestão que se desenvolve na escola, quer como docente quer como gestor (GRANCINDO, 2009).

Juntamente com destaque para a complexidade da função do gestor escolar, Libâneo (2001) cita algumas características da sua função, as quais podem ser definidas como competências para atuação: (a) habilidade de conviver de forma coletiva; (b) capacidade para gerenciar ambiente complexo com criação de novas significações para um ambiente instável; (c) capacidade de versar com tecnologias emergentes; (d) possuir visão em longo prazo e assumir responsabilidade pelos resultados; (e) saber expressar-se e saber escutar; (f) ser criativo; (g) possuir fundamentação teórica para embasar suas decisões; (h) ser comprometido com a emancipação e autonomia intelectual de todos os membros da escola; (i) honestidade e credibilidade; (j) ter consciência das oportunidades e das limitações.

Constata-se que na formação inicial há uma carência no que diz respeito à formação para a gestão escolar, uma vez que nos cursos de pedagogia são contempladas de uma a duas disciplinas específicas (FRANCO, 2014), sendo um número expressivo de professores que se formam sem um conhecimento específico aprofundando para a atuação na gestão escolar, durante seus cursos de graduação (WIEBUSCH; CORTE, 2014).

No que diz respeito à formação do gestor escolar para a diversidade e inclusão, verifica-se uma grande lacuna, posto que os cursos de pedagogia apresentam uma ou duas disciplinas no máximo voltadas para a inclusão (CHACON, 2001; CRUZ, GLAT, 2014; DEIMLING, 2013; FRANCO, 2014; MACEDO, 2010; REDIG; GLAT, 2011). Sabe-se que a construção da formação dos pedagogos com atenção para a diferença e diversidade não depende somente da presença, ou não, de disciplinas que contemplem esses temas na estrutura curricular. Mas fica claro que a inexistência de espaços curriculares em abordar essas temáticas é sim uma lacuna na formação (MAGALHÃES, 2009).

Desta forma, a formação continuada torna-se uma resposta à demanda de profissionais da educação que não tiveram oportunidade de contato com tema na formação inicial, ou em especializações (LACERDA, RINALDI, 2016). Reitera-se a importância, tanto da formação continuada dos profissionais de educação, como de uma gestão educacional alinhada a uma orientação de inclusão na construção de culturas, políticas e práticas de inclusão na escola.

Momentos de reflexão e ação e formação continuada junto ao grupo da gestão, grupo este com potencial multiplicador de culturas, políticas e práticas que visam um processo de inclusão, com participação e aprendizagem, é de suma importância (SENNA, SANTOS, PINTO, 2018). Da mesma maneira que oportunizar espaços e tempos para os gestores, responsáveis por implementar as políticas de EE, possam, no encontro com seus pares, refletir, partilhar seus fazeres e problematizar seus saberes a respeito das suas atribuições como gestores de políticas públicas de educação (JESUS, PANTALEÃO, ALMEIDA, 2015).

Percebe-se a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, abarcar alguns elementos básicos no que diz respeito à atuação do gestor escolar para a inclusão. Salienta-se a seguir, alguns subsídios sugestivos, dentre outros, levantados a partir da revisão de literatura:

(a) *Inclusão como Direito* - o reconhecimento de que a inclusão escolar representa um direito de todos os alunos à educação. O gestor reconhecer que é um compromisso da gestão escolar a construção de uma escola na perspectiva inclusiva, onde toda e qualquer criança possa ali estar, permanecer, conviver e aprender (ARANHA, 2004). A educação escolar é um direito incondicional de todos (ROTH, 2006), em igualdade de oportunidades e condições (DUK, 2006), sendo que esse direito é dado a todos, inclusive às pessoas com deficiência (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007).

(b) *Opção pela diversidade* – é papel do gestor escolar promover na escola o respeito e a valorização da diversidade, focando no desenvolvimento de todos os alunos indistintamente (LÜCK, 2009). O que faz a diferença é o posicionamento claro da gestão da escola por todas as crianças, com ou sem deficiência. Desenvolver uma reflexão permanente na escola sobre a aceitação da diversidade como um bem humano e um valor pedagógico, e a gestão escolar ser portadora e disseminadora dos valores da inclusão (ROCHA, 2012). Também a sensibilização para a gestão escolar gerir na perspectiva das identidades plurais envolvidas nos espaços educacionais para a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural (CANEN, XAVIER, 2012).

(c) *Conhecimentos Específicos* - Antes de buscar “fazer” inclusão nas escolas, é preciso “entender”, primeiramente, o que é inclusão na educação, suas características e peculiaridades conhecimentos específicos das deficiências e inclusão (SENNA, SANTOS, PINTO, 2018). O reconhecimento de que a formação com base em conhecimentos específicos é relevante, de acordo com as necessidades de cada realidade escolar, focados em temas específicos de formação para o gestor escolar (LÜCK, 2009), como por exemplo, a construção de conhecimentos específicos para assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme indicativos

das diretrizes e do documento orientador das Políticas Nacionais de EE na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1998). E, se efetivar pela gestão escolar uma articulação do conhecimento específico da EE com a educação geral, para desencadear ações que atendam à perspectiva de inclusão escolar (SENNA, SANTOS, PINTO, 2018).

*(d) Liderança para a mudança* – a educação escolar na perspectiva inclusiva exige mudanças na escola, e não é possível esperar que tudo esteja perfeito para ocorrer à inclusão. Algumas mudanças virão ao longo do desenvolvimento, pois envolvem muitos níveis incluindo a estrutura do setor central de educação, a organização de cada escola e a didática da sala de aula. Mas independentemente do nível, o papel do gestor é de suma importância, pois, grande parte do que é preciso ser feito depende da facilitação da mudança para outras pessoas. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (SAGE, 1999). Faz-se necessário a preparação por meio da formação de líderes escolares para se lidar com as mudanças necessárias para a escola com perspectiva inclusiva (CARNEIRO, 2006). É comum que os professores que tentam a inovação e assumam riscos sejam encarados de forma negativa pelos pares que estão acostumando aos modelos tradicionais de educação. A gestão escolar se torna muito importante para a superação dessas barreiras previsíveis, apoiando os professores através de palavras e ações adequadas (SAGE, 1999).

*(e) Cultura inclusiva e cooperativa* - embora a liderança do gestor escolar seja de suma importância para a efetivação da inclusão, ele não pode efetuar sozinho as mudanças necessárias (CARNEIRO, 2006). É peça fundamental na promoção de escolas na perspectiva inclusiva o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os membros para a mudança no ambiente escolar vir a ocorrer (SAGE, 1999). A gestão escolar deve revigorar o comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. Pois, se a inclusão for concebida como uma subdivisão separada da escolar como um todo, ou como um sistema paralelo, ela não ocorrerá de fato. Só se efetivará uma escola com perspectiva inclusiva, se for desenvolvido o conceito de um sistema unificado da educação, que englobe todos os alunos sem discriminação (SAGE, 1999). E para isso, a importância de uma cultura organizacional que a educação escolar na perspectiva inclusiva adéque em suas práticas cotidianas um clima organizacional favorável que estimule o saber, e proporcione o desenvolvimento de todos os alunos. E será possível em havendo uma gestão escolar que enfatize processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. E, promover uma

mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva (TEZANI, 2009).

(f) *Gestão de materiais* – gestores escolares conscientes da necessidade de mudanças para uma escola com perspectiva inclusiva, precisam assegurar a acessibilidade de todos os alunos, incluindo aquele que têm NEE. Eliminar barreiras arquitetônicas e urbanísticas, do mesmo modo que no transporte escolar e nas formas de comunicação. Cabe realmente à gestão escolar, assegurar os recursos humanos e materiais necessários (TEZANI, 2009). É preciso planejar para implementar as adequações necessárias e para garantir a todos o acesso à aprendizagem e ao conhecimento (THOMA, 2016).

Além destes fatores é importante destacar as dimensões da gestão escolar: (a) organização e (b) implementação. A dimensão de organização envolve fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; o planejamento e organização do trabalho escolar; o monitoramento de processos e a gestão de resultados educacionais. A dimensão de implementação abarca a gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar e do cotidiano escolar (LÜCK, 2009). Todas as duas dimensões e suas respectivas áreas são de grande relevância ao se pensar em formação do gestor para a escola na perspectiva inclusiva.

Realça-se a importância da formação do gestor escolar para a inclusão, pois a improvisação não provoca as mudanças necessárias para se chegar ao objetivo da escola com perspectiva inclusiva (SAGE, 1999). Não se pode aceitar que os gestores escolares enfrentem suas responsabilidades frente à inclusão com base em tentativas de “ensaio e erro” (LÜCK, 2009). Portanto, a formação do gestor escolar se faz urgente e complexa, pois precisa refletir a função social de formar um profissional da educação que se espera autenticidade, dinamicidade e autonomia para conduzir as questões educativas e inclusivas na escola (MEDEIROS, 2006).

E que esta formação não seja impositiva, mas sim parta da necessidade do gestor, sendo respeitável ouvir da comunidade escolar quais conhecimentos consideram importantes, através de uma escuta sensível e por isso, conhecer os sujeitos, ver e compreender suas tensões e desafios de atuação, e no lugar de escolher o que seria preciso para informar, retirar dos principais interessados o que é necessário para a sua formação e atuação (SENNA, SANTOS, PINTO, 2018).

Evidencia-se a formação se torna um passo para a possibilidade de mudança de cultura e promoção de benefícios (CAIXETA, 2014), pois, a construção da escola na perspectiva inclusiva não é tarefa apenas da gestão escolar, mas esta tem um papel de atuação essencial neste processo (TEZANI, 2009).



## 2 APORTES METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o encaminhamento metodológico assumido, desde o levantamento bibliográfico até a abordagem para o desenvolvimento, aplicação e análise dos dados coletados.

O questionamento que norteou a pesquisa foi: um programa de formação poderia fornecer suporte aos gestores escolares para gerir suas escolas com perspectivas inclusivas?

Almejando respostas a esta indagação, optou-se pela abordagem de pesquisa colaborativa (CABRAL, 2012; DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, SOUSA, 2010; MELLO, 2009; MOLINA, 2007; PIMENTA, 2005; SOUZA, MENDES, 2017). Essa opção se deu, primeiramente, por se tratar de uma pesquisa que envolve formação de gestores escolares, consistindo estes obrigatoriamente em docentes que exercem temporariamente um cargo administrativo na escola. Segundo Desgagné (2007), a abordagem colaborativa apresenta em sua definição uma dupla perspectiva, a de pesquisa e a de formação, e o desafio destes dois elementos em uma construção e reflexão com os professores.

A pesquisa colaborativa proporciona uma aproximação entre os pesquisadores das universidades e a prática dos docentes na educação básica, ou seja, está em sua base o foco de unir teoria e prática, o que com certeza proporciona um enriquecimento na educação como um todo (DESGAGNÉ, 2007; MOLINA, 2007, PIMENTA, 2005). Portanto, pretendeu-se ir além de estudar “sobre” os gestores escolares, almejou-se estudar “com” eles (SOUSA, MENDES, 2017), e sobre o seu papel e atuação de grande importância no processo de inclusão escolar.

Uma pesquisa de abordagem colaborativa, apresenta três elementos essenciais: (a) a configuração de um processo de construção conjunta (coconstrução) entre o pesquisador e os demais parceiros envolvidos (docentes da formação); (b) a associação entre produção de conhecimento e desenvolvimento profissional (formação); (c) aproximação e mediação da comunidade de pesquisa (universidade) e a comunidade docente (escola) (DESGAGNÉ, 2007).

Nesses passos a pesquisa não se distancia da prática, e se torna um instrumento de qualificação da educação, com produção de conhecimento pelo pesquisador em parceria ao docente (MOLINA, GARRIDO, 2010). Envolvendo inclusão escolar, a formação e construção do conhecimento pode muito contribuir para gerar atitudes novas no espaço escolar, o que se torna uma grande contribuição a ser proporcionada em favor de uma educação escolar cada vez mais inclusiva (SOUZA, MENDES, 2017).

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionou-se como local para realização, um município de pequeno porte (IBGE, 2010), com aproximadamente 45 mil habitantes, localizado no norte do estado do Paraná. As participantes foram gestoras escolares do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas. Registra-se que o município possui 15 escolas públicas na rede, com três gestoras nos cargos de direção, orientação e supervisão, totalizando 45. E, três escolas da rede particular também com três gestoras em cada, computando 12 da rede privada. No total foram 57 gestoras envolvidas no desenvolvimento das ações da pesquisa.

Com opção da abordagem colaborativa, na qual prevalece como característica o uso de múltiplas técnicas e instrumentos de coleta (MOLINA, GARRIDO, 2010; SOUZA, MENDES, 2017), estruturou-se a coleta em duas etapas, com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A) e descritas a seguir didaticamente separadas em tópicos.

## **2.1 Etapa 1 - Levantamento do contexto educacional e necessidades formativas das gestoras escolares**

Ao pensar em colaborar, considerando o contexto educacional e visando contribuir para a inclusão escolar, fez-se necessário tomar conhecimento da realidade do município em questão. Assim, nessa primeira etapa, foi realizada uma investigação diagnóstica (CHIAVENATO, 2010) para se obtivesse conhecimento sobre a realidade educacional do município, objeto da pesquisa, da mesma maneira que levantasse qual as necessidades formativas das gestoras escolares, para então embasar as etapas seguintes.

Utilizou-se de estratégias de pesquisa documental (SEVERINO, 2007; GIL, 2010), sendo levantado no primeiro semestre de 2017, documentos digitais dispostos no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (<https://www.ibge.gov.br/>), bem como o site do Instituto Paranaense de desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) (<http://www.ipardes.gov.br/>). Para o levantamento do número de escolas, endereço e equipe gestora, foi consultado o site oficial do município, o site oficial da câmara municipal e os dados do Censo Escolar de 2017 do Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Ressalta-se que para Bauer e Gaskell (2012, p. 289), “[...] os pesquisadores sociais têm a tendência de subestimar materiais textuais como dados”. Não obstante a “[...] World Wide Web (www) e os arquivos on-line para jornais, programas de rádio e televisão, criaram uma grande oportunidade para os dados em forma de textos” (BAUER, GASKELL, 2012, p. 289-290).

Em continuidade a esse levantamento, para o conhecimento do número de alunos do PAEE, a frequência destes e, o atendimento desenvolvido, foram consultados e analisados documentos da Equipe de EE da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esta prontamente cedeu para consulta os arquivos do ano de 2017, sendo que, “[...] a pesquisa documental valeu-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 51).

No que diz respeito à coleta e análise dos dados em pesquisa documental, Triviños (2010) explicita que na pesquisa qualitativa essas etapas não seguem uma sequência tão rígida, com divisões estanques entre coleta e análise. Na verdade “[...] as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 2010, p. 13).

A pesquisa documental se vincula às informações (oral, escrita ou visualizada) constantes dos documentos e se realiza por meio da coleta, seleção, classificação e utilização (FACHIN, 2005). Os dados coletados foram analisados, com foco no reconhecimento da realidade educacional do município, por meio de uma análise qualitativa dos dados (GIL, 2010). O resultado foi apresentado por meio de quadros, gráficos e tabelas, visando obter um panorama geral da educação e do AEE no município, o que é apresentado no capítulo três.

Nesta primeira etapa, ao pensar no levantamento das necessidades formativas com características de participação (MORETTI, ADAMS, 2011) e colaboração (CABRAL, 2012; MELLO, 2009; PIMENTA, 2005), optou-se pela coleta de dados por meio do grupo focal, no qual os dados emergem da interação de seus participantes. O pesquisador atua como mediador e provocador das discussões e reflexões acerca do tema desejado (MORGAN, 1977 *apud* MANZINI, 2014), proporcionando maior abertura na formação.

Prezou-se pela participação ativa da pesquisadora, por meio da mediação nos encontros, nos quais ocorreram discussões reflexivas sobre a prática da equipe gestora, o dia a dia escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas, com enfoque para a inclusão. Desta forma,

[...] pressupõe que uma pesquisa colaborativa só se desenvolve por meio de articulações e relações bem negociadas entre pesquisadores, partícipes e instituições (escolares e universitárias). Nessas relações, as preocupações dos pesquisadores aproximam-se das preocupações dos professores partícipes e se instaura um desafio colaborativo de pesquisa, de construção de conhecimentos e de formação continuada, mediado, sobretudo, pela reflexividade (CABRAL, 2012, p.2).

No grupo focal, quem define o foco da discussão é o pesquisador, mas os dados sucedem da interação do grupo, e a unidade de análise recai igualmente sobre este (MAZINI, 2014).

Ao moderador do grupo focal, cabe o papel de fazer fluir a discussão entre os participantes e de criar condições para que os participantes exponham pontos de vistas, façam críticas e conversem coletivamente, com ênfase na interação do grupo (GATTI, 2005).

É aconselhável que os grupos componham-se pela homogeneidade de alguma característica comum dos participantes e de interesse do estudo (GATTI, 2005) que, no caso em questão, foi a função exercida na equipe de gestão (supervisão, orientação ou direção). Recomenda-se que o número de participantes por grupo não seja muito grande, mas nem tão pequeno; o ideal é trabalhar com cerca de dez pessoas (GATTI, 2005).

As discussões orientadas pelo mediador seguem uma teorização que permite o levantamento de questões relevantes no contexto do estudo. Para tanto, se orienta a construção de um roteiro de discussão (GATTI, 2005; MANZINI, 2014).

Na construção do roteiro do grupo focal seguiram-se orientações de Manzini (2014) e Gatti (2005), tornando-se respeitável que se tenha vinculação ao objetivo da pesquisa (MANZINI, 2014; KIND, 2004), que nesse caso refere-se ao objetivo específico de levantar as necessidades formativas dos gestores escolares frente à inclusão.

Sugere-se que o roteiro seja constituído por questões abertas, claras e simples, fundamentadas em exemplos concretos (POWEL; SINGLE, 2006 *apud* MANZINI, 2014). O pesquisador deve esboçar áreas de indagação de acordo com os objetivos do Estudo, e em seguida, associadas a cada área, devem ser elaboradas questões específicas (KIND, 2004).

Desta forma, baseado em estudos sobre a formação do gestor escolar para a inclusão (FREITAS, 2014), sabe-se que esta perpassa por três grandes áreas: (a) Concepção (conceito) de inclusão escolar; (b) Atuação (o papel) do gestor escolar frente à inclusão; (c) Conhecimentos específicos para a função administrativa exercida. Cada uma das áreas subdivide-se em subáreas formativas, demonstradas no Quadro 1.

Ainda para a estrutura do roteiro, Weller (2006) salienta a importância de conter: (a) um bloco temático; (b) uma pergunta; (c) o objetivo a ser atingido. Seguiu-se essa estrutura na construção do roteiro (WELLER, 2006), e como bloco temático optou-se pelas áreas temáticas formativas também elencadas no Quadro 1 (FREITAS, 2014).

Orientações de Manzini (2014) foram utilizadas mencionando a elaboração do roteiro, para produzir o resultado de intercâmbios e discussões, deve-se “[...] *iniciar a intervenção verbal como uma afirmação e, posteriormente, apresentar um questionamento que tem relação com essa afirmação*”. (MANZINI, 2014, p.135, *itálico do autor*). Logo, o roteiro foi elaborado seguindo o critério de apresentação de uma afirmação anterior à questão.

Quadro 1 - Áreas temáticas e respectivas subáreas formativas

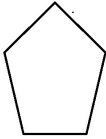
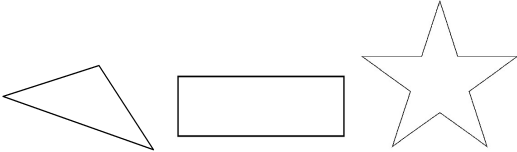
(a) Concepção (conceito) de inclusão escolar	a.1) Inclusão como Direito a ser garantido de acesso e educação de qualidade para todos os alunos a.2) Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno a.3) Inclusão como mudança da educação e da escola
(b) Atuação (o papel) do gestor escolar para a inclusão	b.1) Construção do projeto político pedagógico (PPP) inclusivo b.2) Gestão participativa e democrática b.3) Gestão do clima e da cultura escolar inclusiva
(c) Conhecimentos específicos para a função administrativa exercida	c.1) Funções específicas do cargo de Diretor, Orientador, Supervisor.

Fonte: elaboração própria com base em Freitas (2014).

O Quadro 2 apresenta a estrutura do roteiro e nele evidencia-se que as afirmações, com o intuito de tornar a vivência mais dinâmica, variaram entre um pequeno texto introdutório, algumas vezes por um pequeno vídeo (duas questões) e uma vez por uma dinâmica. Este roteiro foi entregue preliminarmente a dois juízes, pesquisadores doutores da área que, após a realização de alterações, foi aprovado.

Quadro 2 - Roteiro do grupo focal

continua...

Tópico de Discussão	Afirmção e Questão disparadora	Objetivo
(a) Inclusão como Direito de acesso à escola e ensino aprendizagem de todos	<p><b>Afirmção dada pelo texto:</b> Há 29 anos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) no Brasil a educação é definida como um direito de todos. Leis posteriores reafirmam esse direito deixando claro uma política de educação Inclusiva como ECA (BRASIL, 1990), LDB (BRASIL, 1996), Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) entre outras.</p> <p>Mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) em seu artigo 27 define “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.</p> <p><b>Questão:</b> Levando em consideração esse trecho da legislação brasileira, qual a opinião de vocês sobre a inclusão? <i>Se houver necessidade complemento:</i> Como vocês veem a inclusão escolar?</p>	Identificar qual a concepção de inclusão escolar e a existência ou não de necessidade formativa específica para essa área.
(b) Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno	<p><b>Afirmção dada pela dinâmica:</b></p> <p>Cada participante recebe dois papéis:</p> <p>Figura 1: Um papel que representa a escola (meia folha de sulfite)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Figura 2: E outro papel com outra forma geométrica que representará o aluno, e essa forma será diferente para cada participante, como os exemplos:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Após a entrega, o mediador menciona que a figura 1 representa a escola, e a figura 2 representa o aluno. Existem vários alunos diferentes, e todo aluno precisa estar na escola. A dinâmica consiste em alocar o aluno nesta escola. O detalhe da dinâmica é que a figura geométrica do aluno não cabe na escola. Então em uma mesa é disponibilizado diversos materiais: papéis, cola, tesoura, canetinha, lápis de cor, fitas, etc.; Para concluir essa atividade, cada participante pode utilizar o que quiser, desses materiais disponíveis. Obs. A figura geométrica do aluno possui um tamanho maior em alguns pontos que a da escola (normalmente sobram pontas, partes, etc.). E, existem duas opções, ou se modifica o aluno (cortando, dobrando) ou se modifica a escola (ampliando).</p> <p><b>Questão:</b> Qual a opinião de vocês sobre o tratamento da diferença na escola? <i>Se houver necessidade complemento:</i> Quais as diferenças encontradas na escola de vocês? Como trabalham com ela?</p>	
(c) Inclusão como mudança na educação e na escola	<p><b>Afirmção dada pelo vídeo:</b> “O que as escolas precisam mudar” disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ieasHdgWDJA">https://www.youtube.com/watch?v=ieasHdgWDJA</a></p> <p>O vídeo com duração de 6 minutos apresenta uma professora que é cadeirante trabalhando na escola e demonstrando as mudanças que são necessárias ocorrer na escola para favorecer a inclusão, mudanças estruturais e mudanças atitudinais.</p> <p><b>Questão:</b> Vídeo apresenta mudanças estruturais e atitudinais na escola que favorecem a inclusão. Quais dessas mudanças vocês acreditam ser de responsabilidade do gestor? <i>Se houver necessidade complemento:</i> Vocês percebem a necessidade de alguma mudança na escola de vocês?</p>	
(d) Construção do projeto político	<p><b>Afirmção dada pelo texto:</b> A Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) (BRASIL, 2015) apresenta no artigo 28, parágrafo III, a incumbência de desenvolver e implementar “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.”</p>	Identificar qual a atuação desenvol-

pedagógico (PPP) inclusivo	<p><b>Questão:</b> Na opinião de vocês o que poderia ser modificado no projeto político pedagógico (PPP) da sua escola para favorecer a inclusão? <i>Se houver necessidade complemento:</i> Existem medidas previstas nele a favor da inclusão? Quais?</p>	vida pelo gestor em favor da inclusão
(e) Gestão participativa e democrática	<p><b>Afirmção dada pelo vídeo:</b> “Um recreio dirigido” disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=R-XGrL5e_qQ">https://www.youtube.com/watch?v=R-XGrL5e_qQ</a> O vídeo de 3 minutos demonstra a experiência de um recreio dirigido e toda a comunidade escolar se envolve para solucionar a dificuldade encontrada no recreio, proporcionando brincadeiras dirigidas e acabando com problemas como brigas.</p> <p><b>Questão:</b> O Vídeo demonstra um problema escolar que foi resolvido com a ajuda de toda a comunidade escolar. Na escola de vocês como são propostas soluções para a inclusão?</p>	escolar e a necessidade formativa ou não nessa área.
(f) Gestão do clima e da cultura escolar inclusiva	<p><b>Afirmção dada pelo texto e imagens:</b> <u>Cultura organizacional</u></p>  <p>A Cultura pode ser captada e expressa por seus participantes a partir da representação que fazem do modo de ser e de fazer da escola e de suas práticas mais comuns. Aquilo que é identificado como marca da escola, como seu “jeito”, por seu caráter contínuo, mesmo diante de variações situacionais representa sua cultura (LÜCK, 2010b).</p> <p><b>Questão:</b> Como você percebe o clima e a cultura organizacional da sua escola?<i>Se houver necessidade complemento:</i>Fale-me sobre a relação deles com a inclusão.</p> <p><u>Clima organizacional</u></p>  <p>O clima é considerado como sendo um momento no conjunto de experiências da escola. O clima organizacional da escola é percebido e é influenciado pela qualidade da liderança exercida na escola. - A escola é a cara do seu gestor (LÜCK, 2010b).</p>	
(g) Conhecimentos específicos para a função supervisor/ orientador/ diretor	<p><b>Afirmção dada pelo Texto – Supervisor:</b> O papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com a intenção de promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação, [...] como por exemplo a melhoria: a) Dos materiais de instrução; b) Dos métodos, técnicas e procedimentos do ensino; c) Dos programas curriculares; e) Da descrição de objetivos educacionais; f)Do processo de recuperação dos alunos; g) Do desempenho do professor; (LÜCK, 2007, p.20).</p> <p><b>Afirmção dada pelo Texto – Orientador:</b> Tradicionalmente, o orientador educacional tem sido visto e tem-se visto como um profissional, cujo papel principal é atuar com os educandos. Assim é que a orientação educacional é definida como um método pelo qual o orientador educacional ajuda o aluno, na escola, a tomar consciência de seus valores e dificuldades, concretizando, principalmente através do estudo, sua realização em todas as suas estruturas e em todos os planos de vida. [...] Preconiza-se que o orientador educacional assuma funções de assistência ao professor, aos pais, às pessoas da escola com os quais os educandos mantêm contatos significativos, no sentido de que estes se tornem mais preparados para entender e atender às necessidades dos educandos, tanto com relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, como aos afetivos. (LÜCK, 2007, p.23.28)</p> <p><b>Afirmção dada pelo Texto – Diretor:</b> A fim de incumbir-se do seu papel, o diretor assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica. Do ponto de vista administrativo, compete-lhe, por exemplo: a) Organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; b)Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; c) Articulação e controle dos recursos humanos; d) Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; e) Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; f) Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades. (LÜCK, 2007, p.17).</p> <p><b>Questão :</b> Fale-me um pouco sobre o conhecimento necessário para desempenhar sua função. Agora me fale sobre o apoio para o exercício dessa função.</p>	Identificar o conhecimento específico sobre gestão administrativa e a necessidade e ou não de formação nessa área.

Segundo Minayo (2004), a amostragem em pesquisa qualitativa possui como característica o esforço na escolha do local e do grupo de observação, que possua um conjunto de experiências que se unem ao objetivo da pesquisa. Desta forma, o convite para participação do grupo focal foi feito por meio de carta convite que foi enviada por e-mail para todas as escolas, 30 dias antes. Posteriormente, 10 dias antes da realização do primeiro grupo, a carta foi entregue nas escolas pessoalmente pela pesquisadora. Uma vez que as reuniões seriam realizadas durante o expediente de aula, e as gestoras precisariam somente se organizar para o deslocamento da escola até a sede da SEMED, optou-se por um tempo mais próximo para a entrega pessoal do convite, evitando esquecimento, segundo indicação da própria SEMED.

A carta foi entregue em envelope nominal para cada membro da gestão: diretor, supervisor e orientador. Buscou-se criar os grupos conforme o cargo exercido e não manter pessoas da mesma escola (GATTI, 2005). Formaram-se três grupos de discussão: um de diretores, um de supervisores e um de orientadores escolares. As reuniões ocorreram em dois dias para cada função de gestor. Aconteceram em uma sala disponibilizada na sede da SEMED, e em horário escolar. Utilizou-se data show e texto impresso para as questões que necessitavam. Em todos os grupos focais, os participantes foram organizados sentados em carteiras disponíveis em formato de semicírculo, a frente estava à mediadora e a assistente, de modo que todos pudessem ter contato visual (GATTI, 2005).

A primeira reunião tratou dos temas de discussão A, B e C do roteiro (Quadro 2) com as três categorias de grupo focal (diretores, supervisores e orientadores). Da mesma forma, na segunda reunião, discutiram-se os temas D, E, F e G do roteiro (Quadro 2). O Quadro 3 apresenta a síntese dos encontros.

Percebe-se que os grupos focais variaram de quatro a doze participantes, atendendo o sugerido pela literatura (GATTI, 2005; MANZINI, 2014). Contudo, os tópicos de discussão de A - C, ocorridos na primeira reunião, tiveram maior número de participação em todas as categorias de gestores: oito diretores, seis supervisores e doze orientadores. Já no segundo dia foram discutidos os tópicos de D - G e retornaram para a segunda discussão: quatro diretores e quatro supervisores, além de cinco orientadores.

A duração das reuniões variou entre uma hora e vinte minutos até uma hora e quarenta minutos, estando de acordo com o esperado e recomendado (GATTI, 2005). Em todos os grupos focais participaram também a mediadora-pesquisadora e uma assistente, para gravação e anotação (MANZINI, 2014; GATTI, 2005). A assistente, estudante do



último ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, foi selecionada entre oito interessadas.

Quadro 3 - Síntese dos encontros do grupo focal

GRUPO FOCAL	Reunião	Data	Tópicos Discutidos	Duração	n° de Participantes *
Diretor	1	11/09/17	A, B e C	1h40min	<b>8 participantes:</b> D1 (E1), D2(E2), D3( E3), D4 (E4), D5(E5), D6( E6) , D7(E7) e D8(E8);
	2	25/09/17	D, E, F e G	1h45min	<b>4 participantes:</b> D1(E1), D3(E3), D5(E5) e D7(E7);
Orientador	1	15/09/17	A, B e C	1h30min	<b>6 participantes:</b> O1(E5), O2(E7), O3(E3) O4( E9), O5(E8) e O6 (E1);
	2	27/09/17	D, E, F e G	1h20min	<b>4 participantes:</b> O1(E5), O2(E7), O3(E3) e O5(E8);
Supervisor	1	13/09/17	A, B e C	1h30min	<b>12 participantes:</b> S1(E9), S2 (E3), S3(E10), S4(E4), S5(E1), S6(E11), S7(E2), S8 (E6), S9(E8), S10(E12), S11( E5) e S12(E7);
	2	29/09/17	D, E, F e G	1h20min	<b>5 participantes:</b> S2 (E3), S4(E4), S9(E8), S11(E5) e S12(E7).

\* D = diretora, O = orientadora, S = supervisora, E = escola.

Fonte: elaboração própria

No decorrer dos grupos a moderadora buscou, por meio do roteiro do grupo focal, introduzir o tema de discussão (GATTI, 2005) com pequenos textos ou vídeos, e logo em seguida “[...] propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar” (GATTI, 2005, p. 29-30). Em um dos tópicos de discussão, utilizou-se uma dinâmica para introduzir o tema. Nesse sentido, “Vários autores consideram que se pode usar algumas técnicas de animação de grupo ou exercícios [...]”. O exercício proposto deve ter seu conteúdo ligado ao problema em exame e não ser mera brincadeira ou joguinho” (GATTI, 2005, p. 36-37).

Os encontros foram gravados em áudio, com assinatura de autorização no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Conjuntamente foram realizadas anotações, pela assistente, da ordem das respostas dos participantes para cada tópico, para auxílio na transcrição, bem como algumas observações posturais e corporais das participantes (GATTI, 2005).

Todos os áudios foram transcritos literalmente e, depois, realizada uma análise qualitativa (GIL, 2010) a luz dos princípios norteadores da Análise Textual Discursiva - ATD (MEDEIROS, AMORIN, 2017; MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). A opção pelos princípios de análise da ATD se deu pelo fato de que esta propicia investigações que rompem com modelos de pesquisa enrijecidos e fundados na objetividade e na neutralidade como requisitos na produção do conhecimento científico. Uma vez que a pesquisa em educação possui suas características específicas e que os pesquisadores educacionais enfrentam um campo de pesquisa vasto em suas características complexas na esfera social, cultural, econômico, político, relacional e subjetivo, para a produção de conhecimento científico (MORAES, GALIAZZI, 2006),

Faz parte da ATD a descrição e a interpretação, que se tornam elementos da análise (MEDEIROS, AMORIN, 2017). Desta forma, descrever e interpretar são realizados juntos e fazem parte do esforço de produzir a compreensão do fenômeno pesquisado (MORAES, 2003). A compreensão do objeto investigado é o que predomina é a análise dos dados qualitativos (MEDEIROS, AMORIN, 2017). E, como consequência, muito mais que procurar sentidos ocultos, se almeja um envolvimento em movimentos de frequente construção e reconstrução de significados encontrados nos discursos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Para tanto, ATD apresenta três fases: (a) unitarização, (b) categorização, (c) comunicação (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006). O Quadro 4 demonstra cada uma das fases, juntamente com suas características e implicações.

Quadro 4 - Fases da análise textual discursiva

Fase	Características	Implicações
(a) Unitarização	Desmontagem do texto	*Examinar o material detalhadamente, fragmentando-os no sentido de atingir unidades, enunciados referentes aos assuntos estudados. *Compõe leitura sensível, com atenção e cuidado, onde o pesquisador não deixa de assumir suas interpretações.
(b) Categorização	Estabelecendo Relações	*Construir relações entre as unidades, combinando e classificando para dar sentido à compreensão. *Reunir os elementos fragmentados em conjuntos mais complexos para se chegar a uma compreensão do todo. * Movimento da quantidade para a qualidade, da explicação da causa para uma interpretação globalizada.
(c) Comunicação	Captando o novo emergente	*A duas fases anteriores, possibilita o surgir de um novo, de uma compreensão renovada, e investida em uma comunicação – um novo texto. * Comunicação em relatórios, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, entre outros gêneros textuais acadêmicos. * Registro concebido como metatexto: um novo texto que surgem da fragmentação e das relações estabelecidas destes fragmentos.

Fonte: elaboração própria com base em Moraes (2003).

Destaca-se que as categorias podem ser produzidas por diferentes métodos: (a) dedutivo; (b) indutivo e intuitivo; (c) misto. No método dedutivo encontra-se um movimento do geral para o particular, que implica na construção de categorias *a priori*. Estas categorias são deduzidas das teorias que fundamentam a pesquisa, sendo assim espécies de “caixas”, nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas. Num outro método indutivo e intuitivo as categorias são emergentes, surgindo das construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações retidas do *corpus*. E o terceiro método misto, o pesquisador parte de um conjunto de categorias *a priori*, mas faz complementações de categorias ou reorganizações a partir da análise realizada surgindo também categorias emergentes (MORAES, 2003).

Deste modo, optou-se, para o corpus do grupo focal, pela análise qualitativa seguindo os princípios norteadores da ATD dedutiva (MORAES, 2003), utilizando-se de categorias *a priori* definidas com base na literatura que embasou a construção do roteiro do grupo focal (Quadro 2). Os resultados desta etapa encontram-se no capítulo três.

## **2.2 Etapa 2 - Desenvolvimento e avaliação da formação**

Nesta etapa buscou-se, com base no resultado da etapa anterior e nas necessidades formativas levantadas, preparar e planejar estratégias para a construção de uma formação para gestores escolares. Tais estratégias objetivaram favorecer a inclusão e estabelecer instrumentos de avaliação.

Machado (2000) define as competências necessárias para a atuação do gestor e menciona que o importante é o desenvolvimento, em sua formação, dos conceitos práticos por meio de resolução de problemas. E, a base para a preparação da formação foi proporcionar às gestoras a aquisição de conhecimento, sempre por situações práticas vinculadas a resolução de problemas.

Buscou-se desenvolver características necessárias do gestor escolar, como: (a) habilidade coletiva; (b) gerenciamento de ambiente complexo; (c) uso de tecnologias emergentes; (d) planejamento; (e) expressão e criatividade (LIBANEO, 2001); (f) liderança (SAGE, 1999, LUCK, 2009); (g) adesão pela diversidade (LÜCK, 2009; ROCHA, 2012); (h) conhecimentos específicos das deficiências e inclusão (SENNA, SANTOS; PINTO, 2018); (i) gestão de recursos e da cultura inclusiva (CARNEIRO, 2006; TEZANI, 2009; THOMA, 2016; SAGE, 1999).

Por conseguinte, este estudo intencionou atender esses requisitos advindos do grupo focal realizado na etapa anterior, levando em conta situações de discussão coletiva e resolução de problemas de situações complexas. Proporcionar expressão e reconhecimento de potencialidades e limites, com autoavaliação e autorreflexão, além do embasamento teórico, utilizando-se da tecnologia como mídias interativas e internet.

Apesar de não se esperar da gestão escolar o domínio de todos os conteúdos pedagógicos, é proeminente que possua o conhecimento básico para “fornecer condições facilitadoras para o ensino e para garantir resultados de aprendizagem positivos a todos os alunos” (CARNEIRO, 2006, p.62), e possa “proporcionar liderança efetiva que responda às necessidades dos estudantes de EE e seus professores que trabalham com estes estudantes” (CARNEIRO, 2006, p.62). Portanto “A compreensão das características únicas e das necessidades de aprendizagem de estudantes da educação especial é importante porque isso conduz ao reconhecimento da necessidade para fornecer instrução especializada” (CARNEIRO, 2006, p.62).

Seguindo as orientações das discussões e *feedback* da necessidade formativa (etapa um), acatou-se a proposta e anseio da gestão municipal em solicitar a pesquisadora a oferta de formação continuada aberta a todos os gestores, na intenção de suprir a carência local. Nesse sentido, essa formação possui o diferencial da demanda por parte da SEMED e dos principais atores envolvidos com a proposta de uma escola inclusiva.

Para o planejamento da formação, tendo como base os estudos dos dados levantados na etapa dois, realizaram-se três reuniões (março e abril de 2018) de aproximadamente duas horas cada, com a equipe responsável pela Área de EE da SEMED: Secretária Municipal de Educação, chefe e vice-chefe da EE. Logo, chegou-se aos moldes da formação realizada de acordo com as necessidades expostas, seguindo os critérios:

(a) Independente, proporcionando a opção de participação (ou não) e não uma imposição/obrigatoriedade dada pela SEMED. A obrigatoriedade gera má aceitação por muitos e, ao contrário, um convite possibilita a escolha e adesão por interesse;

(b) Aberta a todas as gestoras municipais, em forma de convite pessoal, entregue pela pesquisadora nas escolas;

(c) Em lugar diferente da SEMED mantendo a não obrigatoriedade e independência da formação;

(d) Após o encerramento da aula (após as 17h), possibilitando aos gestores a participação após o término de sua carga horária, com vistas a facilitar a locomoção e participação;

(e) Às quintas-feiras (disponibilidade já experimentada pela secretaria municipal);

(f) Condensada em oito ou no máximo dez encontros, para não ultrapassar um semestre e ocorrendo quinzenalmente;

(g) Presencial acrescida de materiais e conteúdos em mídia (*site* ou *blog*), disponíveis como material de apoio para consulta;

(h) Formativa com exemplos práticos;

(i) Curso de formação continuada (necessidade do município);

(j) Certificado os participantes ao final do Curso, como mais um incentivo de participação;

Planejou-se a formação organizada em nove encontros. Os encontros presenciais aconteceram quinzenalmente, com início em agosto e término em novembro do ano de 2018, com duração de duas horas. Para cada tema de encontro presencial, foi juntamente computada uma carga horária de estudos livres, em mídias interativas (*site* da formação com indicação de materiais extras para estudo). A carga horária total do curso foi de 72 horas.

A formação foi realizada em uma sala de uma unidade da universidade pública estadual localizada no município, local central e de fácil acesso a todos na cidade. O curso foi cadastrado via Sistema de Controle de Atividades de Ensino e Extensão (SECAPEE) como projeto de extensão, em parceria com docentes da referida universidade, possibilitando a certificação aos participantes.

A formação foi proposta para todas as instituições escolares de ensino fundamental do município, de caráter aberto e com participação voluntária. O único critério de inclusão era ser gestora escolar (supervisora/coordenadora, orientadora, ou diretora) e querer participar ao manifestar seu interesse por meio de contato telefônico ou e-mail criado para esse fim.

Foram elaborados convites, que foram impressos e entregues pessoalmente para todas as escolas de ensino fundamental I: 15 escolas da rede municipal e quatro escolas da rede particular, ou seja, 19 escolas com três gestoras cada. O total de convidadas foi 57 gestoras, e destas, 37 fizeram inscrição.

No primeiro dia estiveram presentes 32 gestoras (amostra inicial), das quais 20 eram da rede municipal e 12 da rede particular de ensino. Compareceram também três

professoras solicitando participar da formação, o que foi autorizado como ouvintes (funcionárias em um período do município e no outro de uma escola da rede particular).

Ao final do programa de formação observou-se a permanência com 100% de frequência de 19 gestoras (60%), somada às três ouvintes que permaneceram em toda formação. Desta forma, considerando o critério de frequência de 100%, a amostra final de participantes do Programa de formação foram 19 gestoras escolares: 13 da rede municipal (68,5%) e seis da rede privada (31,5%). A amostragem final corresponde a 60% do total de 32 participantes que iniciaram o curso, bem como a 35% do total de 54 gestoras escolares do município no ano de 2018 que receberam o convite.

Contudo, ao comparar a porcentagem de participantes da rede municipal e particular, verifica-se que das 19 participantes do curso temos seis da rede privada que corresponde a 50% das gestoras desta rede. E 13 da rede municipal que corresponde a aproximadamente 31% das gestoras em atuação na rede municipal. Portanto a participação representativa da rede privada foi maior que o da rede pública de ensino.

Para a avaliação da formação, planejaram-se instrumentos avaliativos, pensados como meio de escuta dos participantes e para torná-los coconstrutores do conhecimento desenvolvido na formação (MORAES, 2003). O Quadro 5 demonstra os instrumentos planejados e análises pretendidas.

Quadro 5 - Síntese dos instrumentos avaliativos da formação

<b>Instrumentos avaliativos</b>	<b>Aplicação</b>	<b>Análise</b>	<b>Demonstração</b>
<b>I.A.1)</b> Escalas Likert de avaliação: (a) Fracionada (b) Completa e invertida	(a) Escala Fracionada - aplicação fracionada das questões respectivas do tema no início de cada dia de formação; (b) Escala Completa e Invertida - Aplicação completa, mas com o sentido das afirmações invertidas, ao final da formação.	Estatística descritiva (CORREA, 2003)	APÊNDICE C
<b>I.A.2)</b> Escala Likert autoavaliativa	Aplicada separadamente as questões do tema no início de cada dia de formação, e re aplicada completo ao final da formação.		APÊNDICE D
<b>I.A.3)</b> Questionário de avaliação da expectativa	Questão no início da formação e outra ao final da formação onde o participante avalia e opina sobre a formação que participou.	Qualitativa (GIL, 2010) seguindo os princípios	APÊNDICE B
<b>I.A. 4)</b> Revisão reflexiva das respostas dos estudos de casos	Casos práticos discutidos e respondidos em grupo no início da formação e revisados, pelos grupos ao final da formação, como uma reanálise reflexiva.	norteadores da análise textual discursiva, (MORAES, 2003;	APÊNDICE E
<b>I.A. 5)</b> Anotações da pesquisadora participante e dados complementares de áudio	Anotações realizadas pela pesquisadora a cada dia de formação e complementadas por meio das gravações de cada dia de formação, ouvidas e transcritas as informações relevantes em item específico destinado no diário de observação.	MORAES; GALIAZZI, 2016)	APÊNDICE F

Fonte: elaboração própria.

A seguir apresentam-se os instrumentos para a avaliação da formação realizada.

### 2.2.1 Escalas Likert

Foram criadas escalas Likert (VIEIRA; DALMORO, 2008) para avaliação da formação, uma de concordância com afirmações sobre o conteúdo e outra de autoavaliação de conhecimento do conteúdo, sendo elas: (a) escalas de Avaliação da formação; (b) escala Autoavaliativa.

Ambas as escalas foram analisadas por meio de testes estatísticos descritivos (CORREA, 2003) comparando a primeira aplicação, no início da formação, com a segunda, ao final, revelando se houve ganho obtido com a realização do programa de formação.

#### 2.2.1.1 Escalas Likert de avaliação da formação

A escala Likert de avaliação da formação foi criada em duas versões (APÊNDICE C), que passaram por dois juízes com reconhecimento científico notório na área, e após aceitação das considerações e aprovações restaram em: *escala I de avaliação da formação e escala II de avaliação da formação*. Ambas contendo afirmações para assinalar apenas uma das alternativas de um a cinco, que corresponde a seguinte legenda:

Quadro 6 - Legenda das escalas de avaliação da formação

A. Concordo Totalmente (CT)
B. Concordo Parcialmente (CP)
C. Não tenho Opinião (NO)
D. Discordo Parcialmente (DP)
E. Discordo Totalmente (DT)

Fonte: elaboração própria.

A *escala I de avaliação da formação* contém duas afirmações para cada um dos encontros de formação (1º ao 7º encontro), e três afirmações para os encontros oito e nove, totalizando 20 afirmações. Essa escala I foi aplicada fracionadamente, isto é, ao início de cada encontro aplicaram-se as questões correspondentes ao dia, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 - Demonstração da aplicação da escala I de avaliação

Encontros	Questões da escala I aplicadas
1	Questões 1 e 2;
2	Questões 3 e 4;
3	Questões 5 e 6 ;
4	Questões 7 e 8;
5	Questões 9 e 10;
6	Questões 11 e 12;
7	Questões 13 e 14;
8	Questões 15, 16 e 17;
9	Questões 18, 19 e 20.

Fonte: elaboração própria.

A *escala II de avaliação da formação*: continha as mesmas 20 questões da escala I, contudo com os sentidos das afirmações invertidas. Por exemplo, a questão um na escala I possui uma afirmação favorável à inclusão (AF) e na escala II, essa mesma questão é uma afirmação desfavorável (AD) à Inclusão (APÊNDICE C). A aplicação da escala II de avaliação da formação foi realizada por completa ao final da formação.

As duas aplicações foram analisadas por meio de testes estatísticos descritivos (CORREA, 2003) e os dados cruzados para verificar se houve ou não contribuição da formação. Para as afirmações favoráveis a inclusão (AF) a pontuação foi (+2) para (A) *concordo totalmente*, (+1) para (B) *concordo parcialmente*, (0) para (C) *não tenho opinião*, (-1) para (D) *discordo parcialmente*, (-2) para (E) *discordo totalmente*. Já para as afirmações desfavoráveis à inclusão (AD) a pontuação será o contrário: (-2) para (A) *concordo totalmente*, (-1) para (B) *concordo parcialmente*, (0) para (C) *não tenho opinião*, (+1) para (D) *discordo parcialmente*, (+2) para (E) *discordo totalmente*.

Para análise estatística foram utilizadas duas medidas de posicionamento central (CORREA, 2003): (a) a média aritmética (soma da pontuação de todas as respostas dividida pelo número de respostas), e (b) a moda (valor que aparece mais vezes como resposta de cada questão). E igualmente uma medida de dispersão (CORREA, 2003): o desvio padrão (medida do grau de dispersão em relação à média).

#### 2.2.1.1 Escala Likert autoavaliativa

A escala Likert autoavaliativa foi composta por seis questões (APÊNDICE D) sobre cada um dos temas da EE (Encontro 2 ao 7). Foi submetida a dois juízes da área, com conhecimento científico notório. Após sugestões e pequenas mudanças, ocorreu à aprovação. Para cada tema/questão o participante assinou um número de 1 a 5, corresponde ao seu nível de conhecimento sobre o tema, conforme o Quadro 8.



Quadro 8 – Legenda da escala Likert de autoavaliação

1 = Nenhum conhecimento do assunto
2 = Pouco conhecimento do assunto
3 = Conheço grande parte do assunto
4 = Conheço quase todo o assunto
5 = Conhecimento completo do assunto

Fonte: elaboração própria.

Composta de seis questões: a questão um sobre o tema “deficiência auditiva e surdez”, dois sobre “deficiência visual e cegueira”, três referente “deficiência intelectual”, quatro sobre “deficiência física”, cinco que se refere “transtorno do Espectro Autista” e seis “Altas Habilidades/ Superdotação”. Para cada encontro de formação (encontros dois ao sete) se aplicou, no início, uma questão da escala referente ao tema da formação, conforme Quadro 9.

Quadro 9 - Demonstração da aplicação da escala de autoavaliação

Encontros	Questões da escala autoavaliação
2	Questões 1;
3	Questões 2 ;
4	Questões 3;
5	Questões 4;
6	Questões 5;
7	Questões 6;

Fonte: elaboração própria.

No último dia de formação ocorreu a reaplicação da escala completa, com as seis questões autoavaliativas. As duas aplicações foram analisadas por meio de testes estatísticos descritivos (CORREA, 2003) com comparação da média da pontuação obtida para cada tema, verificando se houve (ou não) a contribuição da formação.

### 2.2.2 *Questionário de avaliação da expectativa dos participantes*

Para avaliar se a formação atendeu aos interesses almejados pelas participantes, criou-se o *questionário de avaliação da expectativa dos participantes* (APENDICE B). Este foi composto de duas questões abertas (FACHIN, 2005): uma aplicada ao início da formação e outra ao final. Assim, o participante pode relatar sua expectativa para a formação e se, ao final, esta foi atendida.

Com isso avaliou se formação atendeu aos interesses do público que a frequentou. Este questionário foi submetido a dois juízes com conhecimento notório na área que, após sugestões acatadas, foram aprovados.

Em questão inicial do questionário de avaliação da expectativa dos participantes perguntou-se “*O que você espera desta formação?*”. E em questão final “*Analisando o curso de formação, você avalia que correspondeu as suas expectativas iniciais?*”.

Em análise as respostas obtidas, foi realizada análise qualitativa (GIL, 2010) seguindo os princípios de análise da ATD (MEDEIROS, AMORIN, 2017; MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

Os resultados são apresentados no capítulo quatro, que trata da formação e sua avaliação.

### *2.2.3 Revisão reflexiva das respostas dos estudos de casos*

Com intuito de enriquecer e oportunizar meios para dar voz aos participantes, elemento da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007), organizou-se um estudo de caso para cada dia, apresentados nos encontros dois a oito. Esses estudos proporcionaram a interação, o interesse e a construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2013), posto que foi demonstrada a importância da resolução de conflitos e tomada de decisões em equipe para a aprendizagem na diversidade (COX JR., BAELE, 1997).

Os participantes foram divididos em grupos de seis a oito e discutiram o caso, logo no início do dia de formação, antes de iniciar o conteúdo formativo específico. Depois, um membro de cada grupo era escolhido como porta voz para socialização e discussão coletiva. A síntese das discussões dos estudos de caso foi objeto de anotação no roteiro de observação (APÊNDICE E-F) pela pesquisadora, com ajuda da escuta dos áudios gravados.

No nono encontro os participantes foram organizados em sete grupos. Cada grupo recebeu um estudo de caso, e junto à síntese da discussão transcrita, para que fosse revisado reflexivamente, e se necessário, complementado com informações e conhecimentos adquiridos ao longo do programa de formação.

Segue o Quadro 10, que demonstra os casos e, respectivamente, o encontro de formação em que foram utilizados.

Quadro 10 - Estudos de casos utilizados na formação

Encontro	Casos estudados (APÊNDICE E)	Questões reflexivas
Dois	Estudo de caso A – deficiência auditiva	1.Quais medidas a gestão precisa tomar? 2.Quais recursos internos e externos a gestão escolar pode buscar para atender as necessidades educacionais nesse caso? 3.Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar desta situação?
Três	Estudo de caso B – deficiência visual	
Quatro	Estudo de caso C – deficiência intelectual	
Cinco	Estudo de caso E – deficiência física	
Seis	Estudo de caso F – transtorno do espectro autista	
Sete	Estudo de caso G – altas habilidades/superdotação	O que este texto pode nos ensinar: a) Sobre o clima e a cultura organizacional da nossa escola? E sobre as relações interpessoais? b) Sobre a Liderança de nossa escola? O que podemos refletir? c) E sobre a participação na escola? O que refletimos?
Oito	Estudo de caso H – Gestão escolar para mudança	

Fonte: elaboração própria.

As respostas dos sete estudos de caso foram transcritas (resposta inicial e resposta final da revisão reflexiva) e sofreram análise qualitativa (GIL, 2010) por meio dos princípios da ATD (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006). Para cada questão inicial e final, dos casos práticos estudados, emergiram unidades de análise que foram analisadas e comparadas. E assim, foi possível avaliar se houve conhecimento fornecido pela formação e agregado nesta reanálise. Os resultados são apresentados no capítulo quatro, que trata da formação e sua avaliação.

#### 2.2.4 Anotações da pesquisadora participante e dados complementares do áudio

Ajuizando tornar mais ampla a avaliação da formação já realizada pelos instrumentos acima, optou-se por criar também um roteiro de anotações das impressões da pesquisadora participante a ser preenchido a cada dia de formação (APÊNDICE F), o qual foi submetido a juízes pesquisadores e doutores na área que, após leitura e sugestões, aprovaram o instrumento.

O roteiro (APÊNDICE F) é composto por cinco campos especificados: (1) *Aplicação da formação do dia* – onde a pesquisadora avalia se foi ou não favorável à formação no dia, registrando suas impressões; (2) *Envolvimento dos participantes no dia* – aqui se avalia se houve ou não participação no dia, e registra-se as impressões; (3) *Pontos positivos do dia* – a pesquisadora registra as impressões positivas do dia de formação; (4) *Pontos Negativos do dia* – a pesquisadora registra as impressões negativas, aquilo que pode ser melhorado ou modificado; (5) *Impressões relevantes extraídas do*

*áudio* – anota-se comentários, observações dos participantes que foram transcritos do áudio e discussões dos estudos de casos, utilizados como recurso complementar.

Desta forma, os dados apresentados no roteiro de observação da pesquisadora foram tratados por meio de análise qualitativa (GIL, 2010) seguindo os princípios norteadores da ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016). A cada dia de formação analisou-se os dados do roteiro do dia como categoria de análise *a priori*, e após unitarização emergiram unidades de análise (MORAES, 2003). A análise dos roteiros do desenvolvimento da formação, por meio das categorias, possibilitou um levantamento do conhecimento produzido em cada dia de formação e avaliação se foi alcançado o objetivo. Os resultados encontram-se expressos no capítulo quatro.

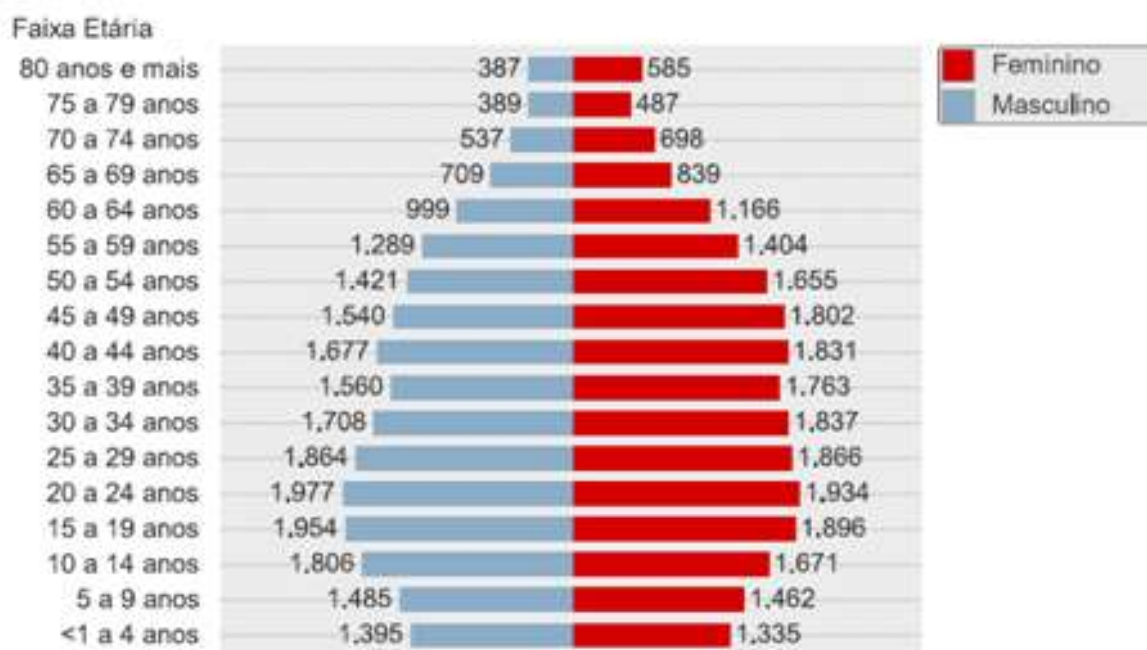
### 3 REALIDADE MUNICIPAL E NECESSIDADES FORMATIVAS

Este capítulo apresenta a realidade municipal e a necessidades formativas levantadas, base para preparar a formação.

#### 3.1 Realidade municipal

O município situa-se no norte do Estado do Paraná, com população censitária total de 46.928 habitantes (IBGE, 2010), densidade demográfica de 765 habitantes por quilômetro quadrado (IPARDES, 2017), um total de 14.312 domicílios na zona urbana e 802 na zona rural, num total de 94,42% de urbanização (IBGE, 2010). Contém como renda média domiciliar per capita o valor de R\$819,87 (IPARDES, 2017). A distribuição etária com maior concentração está entre 15 e 24 anos (IBGE, 2010) segundo demonstrado no Gráfico 1.

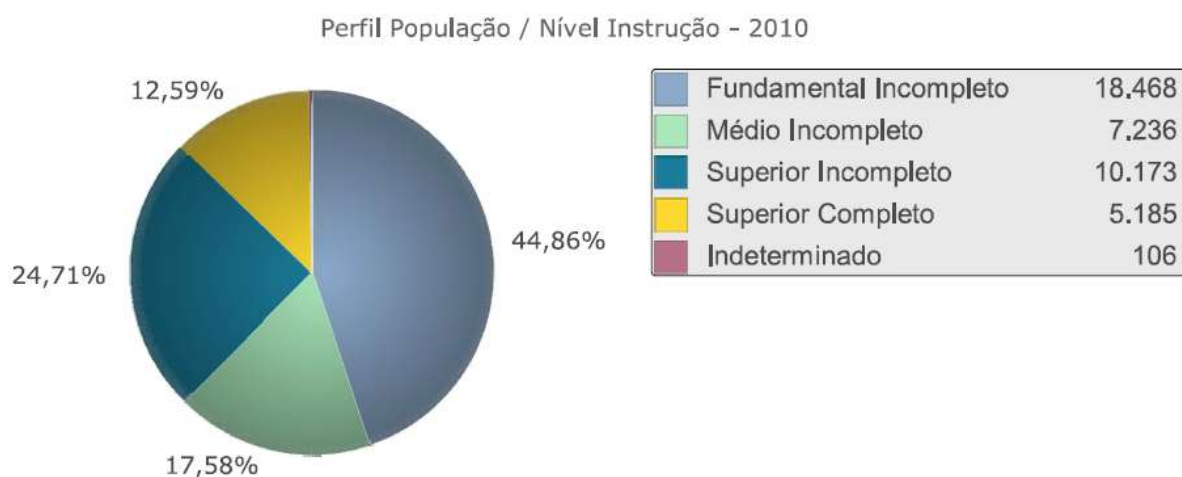
Gráfico 1 - Pirâmide etária municipal



Fonte: IBGE, 2010.

Analisando o critério educacional, quanto ao nível de instrução, a maior concentração ocorre para o grau de fundamental incompleto (IBGE, 2010), com 18.468 pessoas e 44,86% da população. O Gráfico 2 atesta esses dados.

Gráfico 2 - Perfil população e nível de instrução



Fonte: IBGE, 2010.

Verifica-se a existência de 15 escolas regulares na rede municipal, todas com atendimento de educação infantil (pré-escolar) e ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. Destas, oito escolas oferecem atendimento integral e as demais ofertam dois períodos: matutino e vespertino. Possui, conjuntamente, uma escola que oferta a modalidade EE, com 183 alunos, com atendimento de educação infantil, ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, educação profissional e educação de jovens e adultos (EJA).

O município dispõe de um total de 2240 alunos matriculados, sendo 341 do PAEE, que se dividem em escola especial (EE - 183 alunos) e ensino regular com atendimentos em SRM, classe especial e/ou apoio (158 alunos). A Tabela 1 expõe os dados gerais das escolas municipais de ensino regular:

Tabela 1 - Dados gerais das escolas da rede municipal - continua...

Escola	Atendimento integral	nº de alunos na escola	nº de alunos do PAEE
E1	-	143	14
E2	SIM	88	12
E3	SIM	150	21
E4	SIM	150	10
E5	-	170	12
E6	SIM	90	16
E7	SIM	91	23
E8	-	80	7
E9	SIM	152	6
E10	-	290	9
E11	-	110	5
E12	-	174	9
E13	SIM	180	-

E14	-	70	-
E15	SIM	119	14
E16	-	183	183
<b>Total</b>		<b>2240</b>	<b>341</b>

Fonte: elaboração própria

Verifica-se que o número de alunos do PAEE corresponde a 15,2 % o que é um índice muito alto. Contudo, percebe-se que grande número desses (183) frequenta a escola E16 que é da modalidade de EE. Destaca-se que esta escola é mantida por uma associação sem fins lucrativos, que hoje contribui para o custeio de algumas despesas da instituição, mas o quadro de professores é mantido pela gestão municipal, juntamente com a manutenção financeira de parte das despesas.

A escola na modalidade de EE atende alunos da região, o que faz aumentar o índice do PAEE no município, apesar de seus alunos serem moradores de outros municípios. Portanto, ao retirar os dados dos alunos da escola na modalidade de EE a proporção cai para 7% de alunos PAEE. Apesar da queda, esse índice continua acima da média nacional, que varia de 2% a 3% (DELEVATI *et al.*, 2018; INEP, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2016).

Um fator que pode contribuir para esse alto índice de alunos do PAEE pode ser o formato do AEE prestado no município. Conforme confirmado na Tabela 3, o AEE é oferecido para os alunos diagnosticados (que seriam os alunos matriculados em SRM) e para aqueles alunos que apresentam atrasos de aprendizagem notória e permanente em comparação ao seu nível de idade e série (e que recebem o atendimento em nível de apoio pedagógico, sem ser matriculado na sala de recurso, que difere do padrão nacional do AEE) fazendo com que aumente o número de participantes nesse atendimento município em comparação aos demais. Ao somar os 30 alunos da classe especial mais os 43 alunos matriculados e em atendimento oficial na SRM, tem-se o total de 73 alunos que corresponde a aproximadamente 3,5 % do total de alunos matriculados no ensino regular comum, já se aproximando mais da estatística nacional de 2-3% (DELEVATI *et al.*, 2018; INEP, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2016).

Importante frisar que na Tabela 1 há escolas com um número elevado de alunos PAEE sendo atendidos na mesma instituição, em comparação a outras que não possuem. Essa desproporção ocorre pois, esse número equivale a alunos atendidos em AEE na própria escola, mas não necessariamente que a frequentam no ensino regular. Algumas escolas possuem SRM e outras não, e as que possuem acabam atendendo alunos de outras,

que são distribuídos para o AEE de acordo com a disponibilidade de horário, turma, escola e possibilidade de encaminhamento dos pais.

Além dessas 16 escolas municipais (15 de ensino regular e uma de ensino na modalidade EE), existe uma instituição que realiza AEE para alunos com deficiência auditiva (DA) e deficiência visual (DV). Este atendimento abarca tanto os alunos da rede municipal como da rede pública estadual e da rede privada da região, num raio de até 100 km. Inclui nos serviços prestados pela instituição de AEE, cursos para a população em geral, como Orientação e Mobilidade para cegos de todas as idades e curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para surdos de todas as idades, seus familiares e a quem interessar somado ao ensino de música, oficina de artes e estimulação essencial.

Para além da Escola Especial e do atendimento de AEE prestado pela instituição aos DV e DA, o município oferece, nas escolas regulares, 12 salas de recursos (SR) com 114 alunos. Estas são divididas em SRM e mais sala de recurso específica para Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD). Possui cinco classes especiais (CE) para Deficiência Intelectual (DI) e sete professores permanentes em salas regulares, dois para DA e cinco para deficiências múltiplas (DM), dando apoio pedagógico individual para esses alunos. A Tabela 2 mostra o AEE oferecido em cada escola, respectivamente:

Tabela 2 - Dados da Educação Especial por escola

Escola	Número total de alunos da Ed. Esp.	Alunos em Escola na modalidade Ed.Especial	Alunos em Classe Especial	Alunos de AEE em SR	Alunos de AEE na instituição DV e DA	Alunos com Professor de Apoio
1	14	-	6	8	-	-
2	12	-	-	12	-	-
3	21	-	4	17	-	-
4	10	-	-	7	3	-
5	12	-	-	12	-	-
6	16	-	6	9	-	1
7	23	-	6	10	2	6*
8	7	-	-	7	-	-
9	6	-	-	5	1	1*
10	9	-	-	8	-	1
11	5	-	5	-	-	-
12	9	-	-	8	1	1*
13	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-
15	14	-	3	11	-	-
16	183	183	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>183</b>	<b>30</b>	<b>114</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

Fonte: elaboração própria.

\* Em cada uma dessas escolas, um aluno recebe atendimento do professor de apoio e AEE na instituição especializada em DV e DA.



As SRM (PARANÁ, 2016) prestam AEE para alunos diagnosticados (com laudos) que passaram por avaliação da saúde (médico ou psicológica) e avaliação pedagógica do município. Mas devido à realidade de carência de profissionais da saúde para realização de avaliações da rede municipal, e a existência de alguns casos já avaliados pedagogicamente e, constatada a necessidade de AEE, a SEMED, em caráter de exceção, aceita alguns casos para atendimento de apoio (AAP). No AAP os alunos são atendidos na SRM, mas não constam formalmente matriculados nestas. Desta forma os alunos que frequentam a SR estão distribuídos em alunos matriculados (M) em SRM e em atendimento de apoio (AAP). Consoante Tabela 3, o número de alunos sem diagnóstico e sem matrícula em SRM com atendimento de apoio AAP é maior do que o número de alunos diagnosticados e matriculados (M).

Tabela 3 - Alunos matriculados (M) e atendimento de apoio (AAP) na SR

Escola	Alunos de AEE em SR	M (laudo)	AAP
1	8	1	7
2	12	5	7
3	17	5	12
4	7	1	6
5	12	6	6
6	9	3	6
7	10	6	4
8	7	3	4
9	5	5	-
10	8	1	7
11	-	-	-
12	8	3	5
13	-	-	-
14	-	-	-
15	11	4	7
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>43</b>	<b>71</b>

Fonte: elaboração própria.

Os alunos matriculados em AEE na SR do município se distribuem entre os diagnósticos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Deficiência Intelectual (DI), Fenda Palatina (FP), Síndrome de Pierre Robin (SPR), Transtorno de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Funcional Específico (TFE), Transtorno Funcional do Desenvolvimento (TFD) e Transtorno Psiquiátrico (TP). A Tabela 4 demonstra a distribuição desses atendimentos, dos quais o maior índice é de DI seguido pelo TDAH.

Tabela 4 - Diagnóstico dos alunos matriculados (M) em SR

Escola	M	AH/SD	DI	FP	SPR	TDAH	TEA	TFE	TFD	TP
1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
2	5	-	2	-	-	3	-	-	-	-
3	5	-	4	-	-	1	-	-	-	-
4	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
5	6	2	2	-	-	2	-	-	-	-
6	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-
7	6	-	2	-	-	3	1	-	-	-
8	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-
9	5	-	1	1	1	2	-	-	-	-
10	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	3	-	1	-	-	2	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	4	-	2	-	-	-	-	1	1	-
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: elaboração própria.

Nas seis Classes Especiais (CE) existentes no município, somente são matriculados alunos com diagnóstico. Atualmente todos possuem o diagnóstico de DI. Alguns alunos possuem DI e outro diagnóstico associado (DM), que varia entre Síndrome de Down (SD), Síndrome de Prader Willi (SPW), Transtorno de Déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Específico de Linguagem (TEL), Transtorno Funcional do Desenvolvimento (TFD) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). A Tabela 5 manifesta a distribuição desses dados.

Tabela 5 - Diagnóstico de DI da classe especial (CE) e associações

Escola	CE	DI	DI + SD	DI + SPW	DI + TDAH	DI + TEA	DI + TEL	DI + TFD	DI + TOD
1	6	6	-	1	1	1	1	-	1
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	4	4	-	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	6	5	-	-	-	-	-	1	-
7	6	5	1	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	5	5	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	3	3	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: elaboração própria.

A análise revela que, do total de 2240 alunos matriculados na rede, 341 alunos são PAEE: 54 % destes estão na escola especial, 8,8% em classe especial e o restante, 32,8%, se divide em AEE em SR, na instituição de atendimento a DV/DA e com atendimento de professores de apoio em sala regular (deficiência auditiva e deficiência múltipla). Apura-se que 62,8 % dos alunos do PAEE encontram-se segregados, tanto em escola especial como na sala especial, o que transparece o desafio em ampliar a educação na perspectiva inclusiva.

Outro fator evidenciado foi a carência de profissionais da saúde para avaliação e emissão de laudos para matrícula dos alunos no AEE, pois do total de 114 alunos que frequentam o AEE, apenas 37,7% possuem laudo e são matriculados; os demais 62,3% são atendidos sem laudo, como AAP. Realça-se que os alunos não matriculados não entram nas estatísticas oficiais, e recebem um atendimento menor em carga horária (cerca de 50%) quando comparado aos alunos matriculados.

Cabe mencionar que para esses alunos em AAP não há obrigação legal de atendimento em SRM, mas a SEMED organizou para atendê-los. Estes, mesmo sem laudo da saúde, mostram avaliação pedagógica e desempenho escolar que sinalizam essa necessidade. Esse ajuste de AAP educacional caracteriza um ponto positivo, pois o objetivo maior da inclusão escolar é a aprendizagem de todos (GLAT, 2007).

Com enfoque na realidade da gestão escolar, no município ocorre a escolha de uma diretora para cada escola, por eleição. Após eleita, a diretora indica e nomeia uma orientadora e uma supervisora para compor a equipe de gestão da escola. Não havendo eleição, por ausência de candidato ou outro motivo, a SEMED designa quem assumirá a direção escolar. Por sua vez, a escola de EE é dirigida por diretora nomeada pela SEMED.

Pode-se verificar que a escolha das gestoras abarca duas das três possibilidades presentes na literatura que são indicação política, eleição e concurso público (PARO, 1996). Primeiramente se tem um momento democrático valoroso, pois neste é escolhido por eleição, com base nos interesses e anseios da escola que será gestora, o que a torna legítima no cargo (PARO, 1996). O voto, característica de gestão democrática, representa a conquista histórica da democracia que as relações de poder entre governantes e governadas são reestruturadas (CURY, 2002).

Contudo, em um segundo momento, na ausência de candidatos, ocorre à designação pela SEMED. Indicar, por sua vez, é a forma de acesso na qual os representantes políticos (Governadores e Prefeitos) podem nomear os gestores que acharem apropriados ao cargo (SANTOS, PRADO, 2014). Esse tipo de escolha traz

marcas do clientelismo político, sendo criticada por isso, mesmo que esteja muito presente nos sistemas de ensino de algumas regiões brasileiras (PARO, 1996). O que ocorre com a escolha de diretores nessa categoria é a indeterminação na permanência no cargo, sendo normalmente de acordo com os mandatos políticos (SANTOS, PRADO, 2014). Além do que, a indicação reforça o autoritarismo e a política do favoritismo distanciando a escola da constituição de um ambiente democrático (SANTOS, PRADO, 2018), pois muitas vezes essa se dá por troca de favoritismo, deixando de lado a capacidade do indicado bem como a vontade e interesse dos participantes daquela comunidade que será gerida (PARO, 1996).

### 3.2 Necessidades formativas

Em continuidade a essa etapa diagnóstica, após a análise documental e reconhecimento da realidade educacional do município, passou-se para o levantamento das necessidades formativas dos gestores escolares. Consoante mencionado no capítulo anterior, utilizou-se da estratégia de grupo focal, com o apoio de um roteiro de discussão (Quadro 2), organizando três grupos focais, um para cada integrante da equipe de gestão: diretoras, supervisoras e orientadoras. Para cada grupo focal ocorreram duas reuniões, totalizando seis. Em todas elas ocorreu a gravação de áudio e transcrição para posterior análise.

Realizou-se uma análise qualitativa dos dados (GIL, 2010) em conformidade com os princípios da ATD (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006). Destaca-se que não se buscou separar as categorias de gestores, e sim uni-las, para obter o que a equipe gestora pensa sobre cada tópico discutido, bem como qual seriam as necessidades formativas levantadas na sua totalidade. Para essa análise, optou-se por categorias predefinidas *a priori*, estabelecidas pelo método dedutivo pela teoria que embasa esse estudo (MORAES, 2003) e utilizadas como base para o roteiro do grupo focal.

Desta forma, conhecendo previamente os temas da análise, partiu-se para a ATD, separando as unidades de significado (fase 1 da ATD - unitarização) em conformidade com os temas ou categorias, como “caixas” em que unidades serão classificadas, proporcionando a categorização (fase 2 da ATD). Para enfim, se chegar à comunicação, terceira fase, na qual o conhecimento novo do *corpus* analisado surge (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006).

A seguir, didaticamente separadas pelas categorias *a priori*, apresenta-se os resultados da análise do grupo focal e as necessidades formativas levantadas. Aponta-se que, pela leitura minuciosa do *corpus*, para cada categoria e realização da unitarização, novas unidades de análise surgiram das informações retiradas que são descritas didaticamente em cada item/categoria, em quadros iniciais, conforme segue.

### 3.2.1 Inclusão como direito de acesso à escola e ensino aprendizagem de todos

A análise demonstrou que, na discussão das gestoras para essa categoria *a priori*, prevaleceu uma visão negativa sobre o direito a inclusão escolar, o que de imediato já pode ser constatado nas unidades de análise expostas no Quadro 11. As discussões acusam que a inclusão como Direito de acesso à escola e ensino aprendizagem de todos não está sendo efetivada devido à carência de estrutura pessoal e a falta de estrutura física. Desta forma, se trata de um cumprimento parcial desse direito, que no ponto de vista das gestoras em muitos casos até mesmo ocasiona problemas e prejuízos.

Quadro 11 - Categoria *a priori* 1 e unidades de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
1. Inclusão como Direito de acesso a educação de qualidade para todos	<i>1.a) Ausência de Inclusão</i>
	<i>1.b Carência de estrutura pessoal</i>
	<i>1.c) Falta de estrutura física</i>
	<i>1.d) Inclusão parcial</i>
	<i>1.e) Problema e Prejuízo</i>

Fonte: elaboração própria.

Em muitos momentos do discurso, foi sinalizado que do ponto de vista das gestoras há *ausência de inclusão*, e esse direito de acesso à escola e aprendizagem de todos está longe de ocorrer. É o que externa o Quadro 12, com os excertos das gestoras.

Quadro 12 - Excertos para a unidade de análise *ausência de inclusão*

<b>Excertos da unidade 1.a)</b>
[...] Eu acho que essa inclusão como eles estão planejando e fazendo, olha que eu sou professora da educação especial, para mim é exclusão não foi essa a minha visão de como as coisas deveriam ser [...];
[...] é uma inclusão que não está funcionando;
[...] Na verdade se a gente pudesse nesse momento sintetizar como a gente vê a inclusão, seria uma dificuldade [...];
E isso não é inclusão gente, não é! [...];
[...] eu penso que a inclusão está engatinhando, porque são muitos desafios para nós. Nós apagamos incêndio da escola inteira [...];
[...] A inclusão eu acho que ela tem sido falha [...];

Fonte: elaboração própria.

Ao falar sobre o direito a inclusão escolar, as gestoras mencionam a *carência de estrutura pessoal* dos professores e das próprias gestoras como um fator impeditivo e relacionando com a falta de formação. Isso pode ser verificado no Quadro 13.

Quadro 13 - Excertos para a unidade de análise *carência de estrutura pessoal*

<b>Excertos da unidade 1.b)</b>
O que eu vejo é que a gente não tem estrutura emocional, nem física, nem capacitação para isso, a gente não tem. É precário em relação a isso [...];
Existem professores que simplesmente desanimam, pegam atestados três, quatro meses e não volta. Por quê? Porque não tem estrutura emocional para aguentar. Aguentar todo dia a criança [...];
Nós não temos estrutura emocional [...];
A lei prevê o Direito ao aluno, só que a professora tem também direito, ela tem que ter uma formação, precisa a criança precisa de alguém especializado com formação [...];
A gente não tem conhecimento de como lidar com cada situação [...];
[...] a maioria dos professores não estão preparados para receber criança diferente [...]. E principalmente essas crianças que tem a deficiência intelectual, ou alguma outra deficiência, eles tem uma forma de aprender, mas a gente tem que saber como antes;

Fonte: elaboração própria.

A preparação do professor é contínua (GRANCINDO, 2009) e cabe às gestoras a possibilidade, a organização e a gestão do espaço escolar para contribuir com a formação. Não se pode desprezar essa necessidade, haja vista ser fundamental capacitar o professor e o gestor para a inclusão (LACERDA, RINALDI, 2016). Mas quando se sabe tudo? Quando se é realmente preparado? É preciso saber que a Inclusão é um desafio, mas não impossível, e a capacitação é necessária, mas não impeditiva.

Foi manifestada para a categoria Inclusão como Direito de acesso à escola e ensino aprendizagem de todos, a discussão sobre a *falta de estrutura física* como uma dificuldade existente que impede o exercício desse Direito. O Quadro 14 demonstra os excertos para essa unidade.

Quadro 14 - Excertos para a unidade de análise *falta de estrutura física*

<b>Excertos da unidade 1.c)</b>
As coisas são muito precárias, são de qualquer jeito.
Nossa realidade está difícil hoje, com essa troca de professores (contratos curtos, sem concurso).
Eu tive que mudar o meu horário, para podem acompanhar um aluno ao banheiro. [...] Não tem porteiro, nem acompanhante.
Eu acredito que precisaria ter primeiro uma estrutura física base na escola, para depois acontecer esse processo de incluir o aluno na escola.
Não basta estar ali presente, é preciso um trabalho diferenciado. Uma assistência que a gente não tem. Um espaço físico adequado que muitas vezes a gente não tem.
Na nossa escola tem andar, e pra gente que é da equipe já é difícil porque a gente sobe e desce tantas vezes na sala, o elevador está quebrado.
Na verdade nós estamos carentes de psicólogo, psicopedagogo, fonoaudióloga, neuropediatra.

Fonte: elaboração própria.

Sabe-se que a estrutura física é importante e que, na maioria das vezes, é condicionada a fatores de gestão municipal. Mas cabe ao gestor escolar a função de articular, buscar recursos e parcerias. As discussões desvelam um olhar das gestoras que foca somente a ausência, e não menciona as possibilidades. Uma das depoentes relatou nas discussões um fato positivo ao receber dois alunos com deficiência, pois depois disso buscou recursos, a escola adaptou-se e a inclusão aconteceu. Uma única gestora consegue olhar, apesar da carência, o desafio e possibilidade em realizar.

*Vou contar para vocês uma situação que ocorreu lá na escola. A gente tinha uma aluna deficiente visual e um cadeirante, a escola foi totalmente adaptada, eles eram da turma do meu filho. Hoje eles já estão no 9º ano, melhor no 8º ano, e eles foram acompanhados lá na escola, desde o pré, a escola foi toda adaptada, desde o banheiro, a rampa, pra ter esta questão de acessibilidade para os dois, tanto é que a mãe buscou e teve toda a capacidade da instituição de AEE para DV, e o município treinou uma professora, fez o Braille, quando ela entrou de licença maternidade eles treinaram outra professora para substituir ela, e a criança teve assim um desenvolvimento incrível, e a turma, foi uma turma que acolheu essas duas crianças, era a mesma turma, uma cadeirante e uma deficiente visual, e a turma teve um amadurecimento, eu falo pelo meu filho porque ele era dessa sala, era uma coisa incrível de ver o trabalho que era desenvolvido (EXCERTO – Gestora).*

O excerto exprime que a ausência de estrutura física inicial não foi impeditiva para ocorrer a inclusão. Contudo, logo em seguida, o grupo segue o raciocínio lógico no discurso de que isso só aconteceu, pois, o caso da deficiência destes alunos permitia. Ou seja, passou-se, ao discutir a categoria da Inclusão como direito de todos, a mencionar a *inclusão parcial*, que em alguns casos é possível, mas para outros não, como se transparece no Quadro 15.

Quadro 15 - Excertos para a unidade de análise *inclusão parcial*

<b>Excertos da unidade 1.d)</b>
Mas é outro caso? É cadeirante. Emocional, comportamento, que é difícil.
Sabe o que eu acho que quando é deficiência física, visual, auditiva, é mais fácil [...];
É assim, tem casos e casos, mas em contrapartida, tem laudo de TDAH e Hiperatividade que a gente não consegue dar conta.
É importante separar bem, criança com dificuldade visual, motora, cadeirante, a gente dá conta mesmo.
Dependendo da criança, dependendo do problema que ela tem, eu acho difícil. Tem caso que não dá.
E quando você pega um aluno com transtornos mais graves, porque hoje está aparecendo. Isso vai piorar, como que você lida?
O problema é o que está por vir. Porque até então nós estamos num nível de alunos que tem os problemas, que é transtorno opositor, que é TDAH [...]. Mas e os casos mais graves que vierem? Como é que a gente faz? Que não depende do jeitinho nosso. Aí aparecem uns 10 desse na sua escola, você faz o que [...].
O que acontece, tem alunos que tem condição realmente de ter a inclusão, e funciona perfeitamente que talvez você nem perceba.

Fonte: elaboração própria.

A inclusão escolar caracteriza a educação para todos, independentemente de suas características, limitações ou deficiências (ARANHA, 2004; FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007; ROTH, 2006). Para algumas crianças, a inclusão escolar é um desafio maior, mas os excertos denotam que as gestoras no grupo de discussão não estão com o olhar no desafio e sim no impedimento, pois são claras: “*tem casos que não dá para haver inclusão*”. Se os gestores, que lideram a escola (CARNEIRO, 2006; SAGE, 1999) negam essa possibilidade, como a escola como um todo irá enxergar a possibilidade e fazer acontecer?

Em continuidade às discussões da categoria 1, acrescenta-se o entendimento das gestoras de que, em muitos casos, a inclusão é *um problema e prejuízo* aos demais alunos da escola. As discussões revelam que as gestoras não reconhecem a inclusão escolar como um Direito de todos os alunos, pois em alguns casos esse Direito se torna um problema/prejuízo. É que o expressa o Quadro 16.

Quadro 16 - Excertos para a unidade de análise *problema e prejuízo*

<b>Excertos da unidade 1.e)</b>
[...] compromete o trabalho de toda a escola [...]
Você imagina as outras crianças, o terror que é. O restante da escola fica assim, é direito dele? E o direito dos normais como é que fica? [...];
Ele tem o direito, e o direito dos outros ditos normais? Como é que ficava? E ainda o aluno incluído não faltava nem um dia! O dia que ele não estava na sala, que belezinha! [...];
Só se você pegar com a mão, amordaçar ele, porque eles atrapalham, eles incomodam, eles irritam as outras crianças. [...];
Aí a gente teve a criança que foi remanejada para outra escola, aí acontece o que aconteceu com esse menino, fica passando de escola, a gente transferiu o problema, a gente não resolveu. [...];
Eu penso que: onde está o direito do outro? Esse que tem o direito de aprender e o outro não deixa? [...]

Fonte: elaboração própria.

É sabido que a inclusão escolar no Brasil tem muito a desenvolver. Contudo sabe-se que muito é possível, apesar dos limites existentes. Portanto, há necessidade formativa de denotação de forma prática da possibilidade de efetivação do direito à inclusão, (GLAT, BLANCO, 2007; GLAT, PLETSH, 2011; MANTOAN, 2003) como algo concreto e possível (CARVALHO, 2010), de forma a mudar a visão negativa manifestada.

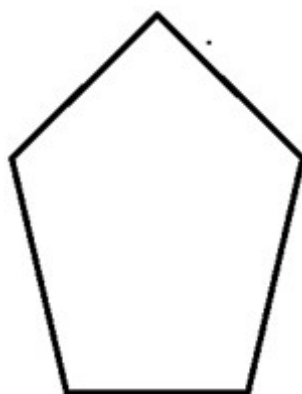
Buscar sensibilizar os gestores que a inclusão pode deixar de ser um problema e há inúmeras possibilidades. Essa pode ser assumida como um desafio possível (PANTALEÃO, 2013). Para tanto, ocorre a necessidade de “desculpabilizar” o aluno e suas limitações, por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, e que demonstre as possibilidades de ensino para todos.



### 3.2.2 Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno

Esse tópico de discussão iniciou com uma dinâmica introdutória: cada participante recebeu dois papéis (no tamanho de 10x15cm aproximadamente). O primeiro papel distribuído é igual para todos os participantes e representa a escola conforme Figura 1.

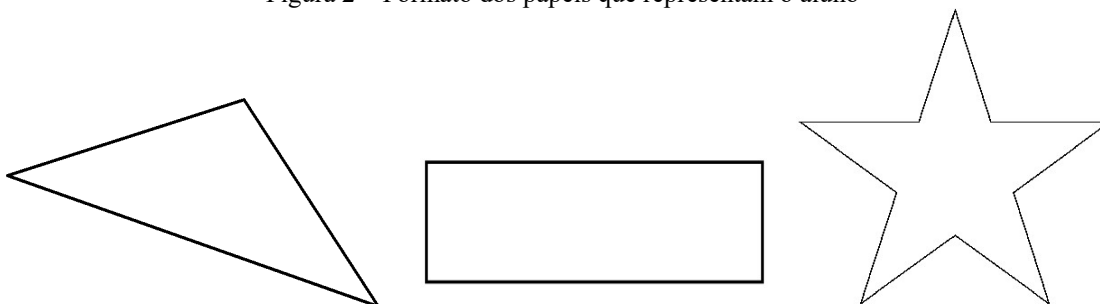
Figura 1 – Formato do papel que representa a escola



Fonte: elaboração própria.

O segundo papel representa o aluno, e cada participante recebeu uma forma diferente, havendo algumas repetições apenas, em conformidade com a Figura dois.

Figura 2 – Formato dos papéis que representam o aluno



Fonte: elaboração própria.

Após a entrega, o mediador mencionam que a Figura 1 representa a escola, e a Figura 2, o aluno. Existem vários alunos diferentes, e todos precisam estar na escola. A dinâmica consiste em alocar o aluno nesta escola.

O pormenor da dinâmica é que a figura geométrica do aluno não cabe na escola, possui extremidades maiores. Em uma mesa foram disponibilizados diversos materiais,

apresentados pelo mediador: papéis, colas, tesouras, canetinhas, lápis de cor, fitas adesivas. Cada participante poderia utilizar o que quiser desses materiais disponíveis. Como a figura geométrica do aluno possui um tamanho maior, normalmente sobram pontas, partes. Existem duas opções para concretizar essa atividade: ou se modifica o aluno (cortando, dobrando) ou se modifica a escola (ampliando).

Verificou-se que 80,77% mudaram o aluno (cortar ou dobrar) e apenas 19,23% mexeu na escola para lidar com o aluno diferente, coerente a Tabela 6.

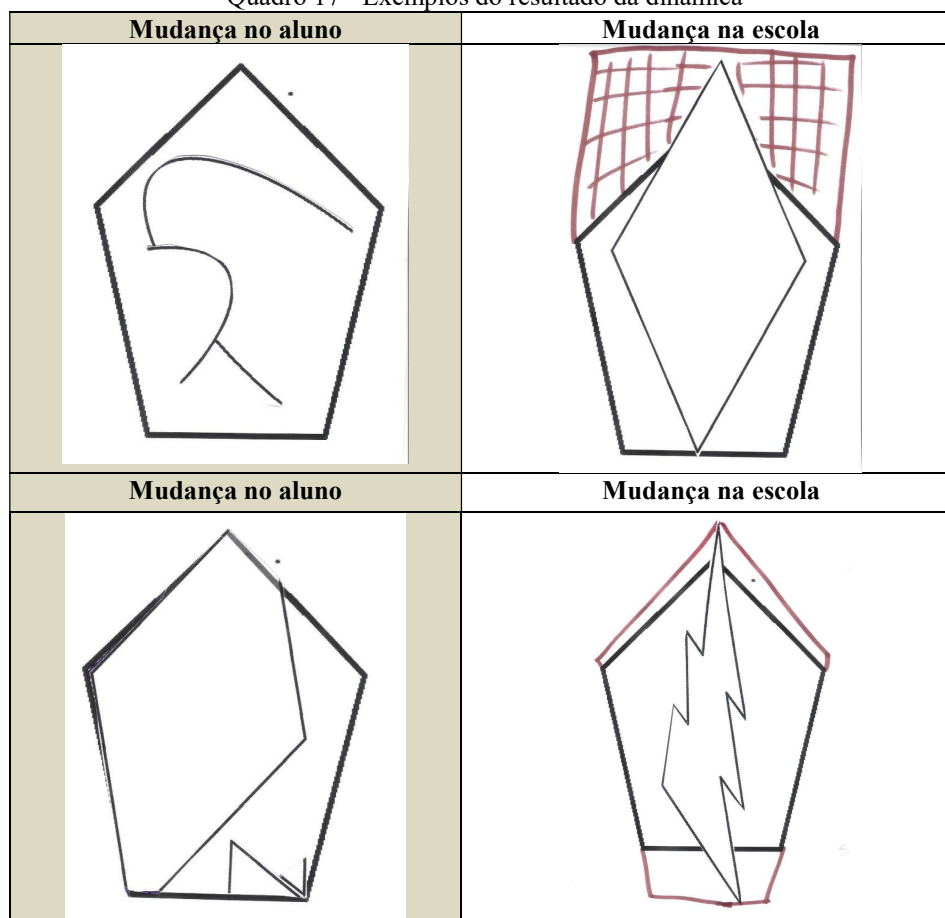
Tabela 6 - Análise da dinâmica introdutória

<b>Atividade realizada</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cortaram o aluno	2	7,7%
Dobraram o aluno	19	73,07%
Ampliaram a escola	5	19,23%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaboração própria.

Seguem, no Quadro 17, algumas imagens que exemplificam o resultado da dinâmica.

Quadro 17 - Exemplos do resultado da dinâmica



Fonte: elaboração própria

Sabe-se que para a inclusão escolar acontecer é preciso que a escola mude para receber o aluno, por isso inclusão é sinônimo de mudança na escola (CARNEIRO, 2006). Mudar para valorizar a diversidade e a diferença e, com isso, é considerável adequar-se à para bem atendê-los (ROCHA, 2012). O resultado desta dinâmica sugere uma carência de valorização da diferença e de reconhecimento que a escola precisa estar aberta a todos.

Em análise ao *corpus* de discussão realizado após a dinâmica introdutória para a categoria 2, *inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno*, obteve-se após leitura e unitarização, algumas unidades de análise, conforme Quadro 18.

Quadro 18 - Categoria *a priori* 2 e unidades de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de Análise</b>
2. Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno	2.a) <i>Enriquecimento</i>
	2.b) <i>Valorização parcial</i>
	2.c) <i>Dificuldade</i>

Fonte: elaboração própria.

Algumas gestoras abordam a presença da diferença como *enriquecimento* para a educação, consoante o Quadro 19, que demonstra os excertos para essa unidade.

Quadro 19 - Excertos para unidade de análise *enriquecimento*

<b>Excertos da unidade 2.a)</b>
[...] A diferença ela tem dois lados, ela ajuda também. Numa sala, eu não estou falando agora de educação especial, numa sala, a diferença enriquece. [...]
[...] A troca de experiência traz enriquecimento;
[...] É porque você imagina se fossem todos iguais?! [...];

Fonte: elaboração própria.

Mas verifica-se que essas afirmações iniciais voltam-se, em seguida, para uma *valorização parcial* da diferença, uma vez que mencionam que existem graus de diferença e que pode ostentar-se como dificuldade, e não enriquecimento. O Quadro 20 traz excertos, exemplificando.

Quadro 20 - Excertos para a unidade de análise *valorização parcial*

<b>Excertos da unidade 2.b)</b>
[...] Tem o grau das diferenças. Como a gente ta falando sobre inclusão, tem o grau.
[...] Tem coisas que o professor consegue dar conta que é bacana, pois nessa interação do diferente, há a mudança de comportamento e há o aprendizado. Mas tem coisas que passam do ponto, vai muito além;
[...] Se é uma diferença muito diferente dos outros, daí já incomoda [...];
[...] Essa diferença de aprendizagem eu acho bacana que de repente você usa até em favor, o melhor ajuda o pior. São coisas que o professor ele administra. Mas tem coisa que vai muito além, o professor também é humano.

Fonte: elaboração própria.

As gestoras apontam que a diferença e a diversidade, para serem enriquecedoras, não podem ser muito intensas. Caso contrário, ao invés de enriquecer, passam a ser uma *dificuldade*, pois o professor não sabe lidar com a diferença porque existem outros alunos ditos normais para serem ensinados. Desta forma, a diversidade acaba sendo um problema, é o que comprova os excertos do Quadro 21.

Quadro 21 - Excertos para a unidade *dificuldade*

<b>Excertos da unidade 2.c)</b>
O professor teria que entender também que você trabalha de uma forma diferenciada daquela criança. Falta uma conscientização dos professores para trabalhar com a diferença. Alguns professores conseguem, mas a maioria é mais resistente;
A dificuldade que a gente tem com a diferença é o professor que quer tratar todos os alunos de maneira igual. Ele quer preparar uma aula para a turma toda, não interessa como é essa turma. É uma das maiores dificuldades que eu vejo. O professor não está preparado... É a realidade porém é muito difícil você mudar isso. Porque esse diferente é difícil;
Eu acho assim, o que acontece, muitas vezes, o professor se esforça para fazer o diferente, só que como ela falou, chega lá tem uma sala com 13 alunos cada um com um transtorno diferente, um é hiperativo, outro é déficit de atenção, outro é porque a mãe tem alguma coisa em casa, outro é porque ta com depressão. Adaptar a cada realidade que tem na sala, fica inviável para o professor também [...];
E junto com isso tudo, acontece o que, o calendário está correndo. A nota está correndo, o bimestre está correndo, você tem toda a formalidade para cumprir, e teu aluno em perfeitas condições, ele também não pode sofrer freio, ele não pode ser freado. E o diferente ele toma mais tempo, ele toma mais tempo do relógio.

Fonte: elaboração própria.

Desta forma relata-se uma necessidade formativa aos gestores: trabalhar a valorização da diferença e da diversidade. A começar do gestor, toda a equipe escolar precisa ter um olhar positivo, de desafio, sobre a diferença, a diversidade e a inclusão (CANEN, XAVIER, 2012; LÜCK, 2009; ROCHA, 2012).

E “a escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Esta é uma tarefa para os/as gestores/as e educadores/as comprometidos com os direitos humanos (e com a inclusão)” (ROTH, 2006, p. 58). Uma formação que preconize a mudança de pensamento e de atitude, voltada para a aceitação e valorização da diversidade, se torna muito relevante, pois é papel da gestão escolar reconstruir atitudes e visões de seus alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade. Assim:

As construções sociais que discriminam negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais, pessoas com deficiência precisam ser desconstruídas. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isto é fundamental (ROTH, 2006, p. 55).

A inclusão está ligada a uma escola acolhedora, aberta a todos. Para que isso ocorra é imprescindível que o gestor e a equipe pedagógica assumam acolher a todos, e trabalhar para construção dessa realidade (ROCHA, 2012). A equipe de gestão se torna uma agente de mobilização que, ao trabalhar como tal, proporciona engajamento dos membros da escola para participar e se envolver inclusivamente (PANTALEÃO, 2013).

### 3.2.3 Inclusão como mudança na educação e na escola

Para a categoria 3, *Inclusão como mudança na educação e na escola*, após leitura e unitarização, emergiram as seguintes unidades de análise expostas no Quadro 22.

Quadro 22 - Categoria *a priori* 3 e unidades de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de Análise</b>
3. Inclusão como mudança na educação e na escola	3.a) <i>Não compete a gestão escolar</i>
	3.b) <i>Mudança atitudinal</i>
	3. c) <i>Requerimento das mudanças estruturais</i>
	3.d) <i>Competência do Gestor</i>

Fonte: elaboração própria.

Ao iniciar a discussão sobre a categoria 3, as gestoras denotam primeiramente que acreditam que *não compete a gestão escolar* tal responsabilidade, principalmente quando se fala em mudanças estruturais na escola. É o que exemplifica o Quadro 23.

Quadro 23 - Excertos para a unidade de análise *não compete à gestão escolar*

<b>Excertos da unidade 3.a)</b>
[...] Eu acho que não, não sei, eu não consegui ver alguma que seja de responsabilidade do gestor;
[...] Mas a parte estrutural, eu não vejo. Ninguém tem autonomia para isso não;
[...] Porque a gente sabe que tem os dois lados, que a gente tem colega de trabalho que se esforça para fazer o melhor, e a gente tem colega de trabalho, que se acomoda e deixa as coisas como está. Mas as mudanças estruturais não é de responsabilidade do gestor;
[...] a mudança estrutural depende de fora, é gigante e muito demorada [...];
[...] tem coisa que tem que vir de fora, que não nos compete.

Fonte: elaboração própria.

Mas em continuidade a essa discussão, algumas gestoras mencionaram que cabe ao gestor a *mudança atitudinal* na escola. É o que acusa Quadro 24.

Quadro 24 - Excertos para a unidade de análise *mudança atitudinal*

*continua...*

<b>Excertos da unidade 3.b)</b>
[...] Eu acho que a atitude, eu acho que o fato de você ensinar no dia a dia, você consegue conseguir mudança;
[...] nas mudanças estruturais é mais complicado, mas nas atitudinais se surge o problema, ou se estão tendo atitudes diferenciadas, é mais fácil ser trabalhado.

Quadro 24 - Excertos para a unidade de análise *mudança atitudinal* *conclusão*

[...] Eu acho que a atitude, eu acho que o fato de você ensinar no dia a dia, você consegue conseguir mudança;
[...] nas mudanças estruturais é mais complicado, mas nas atitudinais se surge o problema, ou se estão tendo atitudes diferenciadas, é mais fácil ser trabalhado.

Fonte: elaboração própria.

Em continuidade às discussões *da categoria inclusão como sinônimo de mudança na educação e na escola*, as gestoras citam que havendo a necessidade de alguma mudança estrutural, cabe a elas a responsabilidade de *requerimento* e solicitação as instâncias competentes. Estas se sentem responsáveis pelas necessidades de mudanças, mas não se sentem com competência e autonomia para realizá-las a não ser solicitando-as. É o que externa o Quadro 25.

Quadro 25 - Excertos para a unidade de análise *requerimento das mudanças estruturais*

<b>Excertos da unidade 3.c)</b>
O que o gestor pode no caso aí é solicitar. É cobrar. É solicitar;
Eu tenho o telefone de todos, eu ligo um por um, todos. Daqui a pouco eu não consigo, eu tiro foto de tudo, eu não ponho na mídia não, mas eu manda para todos, para secretária, para o prefeito, para esse, para aquele...;
A gente faz a nossa parte e pede. Manda ofício e pede.
Daí tudo é via ofício. Faz ofício, manda para a SEMED e aí tem que esperar. Daí espera, pode esperar...;
[...] departamento só vai ficar sabendo o que está acontecendo na minha escola, se eu comunicar. O gestor ele comunica, mas muitas vezes ele comunica e a estrutura não depende só dele.

Fonte: elaboração própria.

Para além, algumas gestoras citam exemplos de algumas *competências da gestão escolar* nas mudanças na escola para a inclusão. É o que exemplifica os excertos do Quadro 26.

Quadro 26 - Excertos para a unidade de análise *competência do gestor*

<b>Excertos da unidade 3.d)</b>
Nossa escola é uma escola que tem andar. Esse aluno nosso é um aluno que tem uma prótese e ele não tem condição de subir escada. Então nós colocamos a sala do primeiro ano embaixo, no lugar da biblioteca, que improvisamos no andar de cima. Tem um elevador na nossa escola, mas ele nunca funcionou. A tarde tem período integral e o aluno fica embaixo, às vezes acontece de algum professor ter que fazer alguma atividade lá em cima, ele é levado no colo.
Eu acho que a responsabilidade dentro da gestão, das 3: direção, supervisão e orientação, é achar o problema e buscar solução.
Por exemplo, um aluno PC ele precisa de um computador. O que a escola faz, vai lá tira o computador de um lugar e coloca para ele. Porque a escola não tem a verba para comprar [...].
O que a escola faz. Se eu já pedi e não consigo, e está faltando lâmpada, faz promoção e troca. Arrecadação. Festa junina. E resolve [...].

Fonte: elaboração própria.

Evidencia-se que a oferta de formação para a mudança seria necessária e que esta indique quais as mudanças relevantes e possíveis para o favorecimento da inclusão. Muito

foi falado pelas gestoras sobre dificuldades de mudanças estruturais, sendo que é possível realizar mudanças, que envolvem organização, pessoal e atitudes, entre outros. É valoroso trabalhar o papel do gestor frente à mudança, apontando sua atuação proativa e como agente desta, posto que “a inclusão, não só na perspectiva pedagógica, mas em qualquer perspectiva, significa mudanças de paradigmas. [...] São mudanças de paradigmas, pois envolvem um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno” (BRASIL, 2006a, p. 42).

A inclusão escolar precisa de mudanças estruturais, como mencionado pelas gestoras. Mas envolve outras mudanças, para mais das estruturas físicas, que passam pela flexibilização da temporalidade de permanência do aluno na série e com possibilidade de estipular formas de continuidade dos objetivos de ensino e aprendizagem, e isso envolve mudança de PPP. Da mesma forma, a possibilidade de temporalidade flexível do ano letivo que pode dar um tempo maior para o cumprimento do currículo previsto para a série da etapa escolar. Igualmente pela possibilidade de alguns alunos poderem cursar determinadas disciplinas em um ano e outras em anos seguintes (ARANHA, 2004; CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2003).

Do mesmo modo, outra mudança seria a possibilidade de ampliar a carga horária de forma a atender as NEE (ARANHA, 2004) proporcionando tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil individual, ao ritmo e condições de desenvolvimento dos alunos. Incluindo um processo de avaliação que pode ser constante, contínuo e dinâmico, e tem por objetivo auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em conjunto com alunos, pais, professores e especialistas da escola (ARANHA, 2004; MANTOAN, 2003; PACHECO, 2007), e essa forma de avaliação envolve mudanças organizacionais pedagógicas na escola, que fogem das estruturas físicas.

A proposta é que “a escola comum possa mudar para melhor e que deva fazê-lo, para beneficiar a todos os alunos, indistintamente. Este é o mote da inclusão” (BRASIL, 2005, p.110).

### 3.2.4 Atuação da gestão na construção do PPP inclusivo

Para a categoria 4, após leitura do *corpus* e unitarização, emergiram unidades de análise, expressas no Quadro 27.

Quadro 27 - Categoria *a priori* 4 e unidades de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
4. Atuação do gestor escolar na construção do PPP inclusivo	4.a) <i>Omissão</i>
	4.b) <i>Teoria</i>
	4. c) <i>Atuação</i>
	4.d) <i>Lacunias</i>

Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, a discussão das gestoras para categoria *Atuação da gestão na construção do PPP inclusivo* mostra uma *omissão* e desconhecimento em relação ao PPP e sua relevância para a inclusão escolar. O Quadro 28 exhibe alguns excertos que exemplificam.

Quadro 28 - Excertos para a unidade de análise *omissão*

<b>Excertos da unidade 4.a)</b>
[...] Eu acho que alguma medida específica do PPP não. A gente devia ter trazido o PPP! Especificamente nós não lembramos. O PPP é mais geral? [...];
[...] Agora questões específicas, incluindo esses alunos da educação especial, na sala regular não tem não no PPP;
[...] Se a gente soubesse poderíamos ter trazido o PPP, de cabeça a gente não lembra [...];
[...] Sobre o aluno de inclusão não tem nada não. E olha que nós temos assim, a sala de altas habilidades, e sala de recursos. Mas não tem nada específico sobre isso no PPP. [...].

Fonte: elaboração própria.

Em continuidade à discussão para esta categoria, as gestoras relataram a existência de algumas menções da inclusão no texto do PPP, contudo este permanece na teoria, pois a realidade não é posta em prática. É o que anuncia o Quadro 29.

Quadro 29 - Excertos para a unidade de análise *teoria*

<b>Excertos da unidade 4.b)</b>
[...] Na minha escola o PPP tá bonitinho, já foi feito toda a questão de acessibilidade, mas... só na teoria [...];
[...] A parte de estrutura física acho que todas nós colocamos, porque a gente tinha que colocar. [...] Só que tem local que tem degrau ainda, tem lugar que a porta é pequena, tem alguns ajustes que ainda não foram feitos, e que acaba ficando só no papel;
[...] Tem muita coisa que fica só na teoria expressa no PPP [...].

Fonte: elaboração própria.

Algumas gestoras reconhecem a *atuação* em algumas áreas do PPP. Em sua elaboração foi pensado e planejado a inclusão escolar. É o que exhibe o Quadro 30.

Quadro 30 - Excertos para a unidade de análise *atuação*

*continua...*

<b>Excertos da unidade 4.c)</b>
[...] A partir do momento que a gente trabalha, e que tem aluno de inclusão, já tem que prever tudo ali no PPP;
[...] No caso tem na minha escola, tanto a sala especial como a sala de recurso. Específico de como funciona tem no PPP. O que é trabalhado em cada uma [...];
[...] Todos tem direito a recuperação paralela, isto consta no PPP [...];



Quadro 30 - Excertos para a unidade de análise *atuação* *conclusão.*

[...] Tem sobre o funcionamento da sala de recurso, daí tem uma parte do PPP que fala. Sobre a sala especial. Cada um tem uma parte específica falando do funcionamento [...];
[...] Lá no nosso PPP, que eu me lembre, porque tem período integral, tem uma parte que fala da educação fundamental, mas tem uma parte específica da educação especial;
[...] Tem nos planos de ação, a parte de reforço escolar.

Fonte: elaboração própria.

Demonstra-se que as gestoras, apesar de mencionarem o *campo de atuação* no PPP o fazem de forma genérica, indiciando uma ausência de conhecimento específico e um desconhecimento do documento e suas funções. Positivamente, há alguns poucos relatos de *lacunas e possibilidades de atuação futura*, expressando, apesar de poucas, um reconhecimento da relevância do PPP para o trabalho do gestor e para a inclusão escolar. Os excertos do Quadro 31 exemplificam.

Quadro 31 - Excertos para a unidade de análise *lacunas*

<b>Excertos da unidade 4.d)</b>
[...] Mas, por exemplo, a gente tem muito aluno com TDAH, quando a criança tem laudo, é um direito dela fazer a prova sozinho. Isso é uma coisa que podia estar expresso lá no PPP;
[...] Tem a parte da lei que, se houver alguma mudança, a gente coloca um adendo no PPP [...];
[...] Tem também a questão de capacitação. A gente tem que promover a capacitação para a inclusão. A gente estudar mais como atender essas crianças. E isso poderia estar no PPP [...];

Fonte: elaboração própria.

Portanto, neste tópico de discussão, constata-se a necessidade de uma formação que trabalhe com os gestores a função e papel do PPP, principalmente no que diz respeito a sua construção de forma a estruturar e garantir a inclusão escolar e o ensino e aprendizagem para todos. Ações de implementação da inclusão escolar passam pelas mãos do gestor escolar, em que “[...] são relevantes às condições da escola, o projeto político pedagógico, o envolvimento da gestão educacional, a mobilização dos pais e alunos” (BRASIL, 2005, p. 57).

Para haver a inclusão, são necessárias adequações para permitir o acesso e a permanência do aluno do PAEE à escola e ao currículo escolar. A implementação dessas adequações precisa estar definida no PPP, e se configura como uma atividade da gestão escolar. Faz-se notável estar nesse documento itens de caracterização da inclusão na escola, como por exemplo, flexibilidade de avaliação, adaptações pedagógicas, carga horária flexível e diferenciada, etc. (ARANHA, 2004; CARVALHO, 2010; LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2010b; TEZANI, 2004).

A gestão escolar cuida da organização e desenvolvimento do ensino, que se vinculam a algumas condições da escola presentes no PPP como currículo, plano de

trabalho definido e coerente, que gere identificação dos professores, orientação metodológica de forma segura, formas de agrupamento de alunos, materiais de estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). O PPP faz com que docentes e gestores se unam para um trabalho pedagógico inclusivo e que “[...] responda as necessidades educacionais especiais de todos (as) os estudantes” (DUK, 2006, p. 12).

Torna-se fundamental uma formação que demonstre a relevância do PPP a ser construído e modificado de forma coletiva, proporcionando acordo e conhecimento coletivo deste (LIBÂNEO, 2001), além de práticas de gestão participativa (LÜCK, 2010b) e, conseqüentemente, uma escola mais inclusiva (PANTALEÃO, 2013; TEZANI, 2004).

### 3.2.5 Atuação da gestão escolar de forma participativa e democrática

Para a categoria 5, *atuação do gestor escolar de forma participativa e democrática*, emergiram novas unidades de análise no ato da unitarização que podem ser vistas no Quadro 32.

Quadro 32 - Categoria *a priori* 5 e unidade de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
5. Atuação do gestor escolar de forma participativa de democrática	5.a) <i>Ocorrência de participação</i>
	5.b) <i>A desenvolver</i>
	5. c) <i>Ausência</i>
	5.d) <i>Tentativa e erro</i>

Fonte: elaboração própria

A discussão iniciou com o reconhecimento das gestoras da *ocorrência de participação* dos membros da escola no desenvolvimento da inclusão, o que pode ser comprovado no Quadro 33.

Quadro 33 - Excertos para a unidade de análise *ocorrência de participação* *continua...*

<b>Excertos da unidade 5.a)</b>
Eu acredito que dentro da escola a gente tem apoio. Se a diretora não está, a orientadora está. Se a gente precisar do professor a gente tem apoio;
Cada um está dentro do seu seguimento, abraça a escola, todo mundo abraça dá apoio;
Se a gente tem um aluno que está dando problema e ele está no quinto ano, a gente vai chamar o professor do quinto ano mais a equipe pedagógica e vamos tentar resolver.
Quando tem alguma situação de inclusão, algum problema, a gente chama a equipe (SEMED) que vai na escola, conversa com a escola, e os professores tem aceitado bem.

Quadro 33 - Excertos para a unidade de análise *ocorrência de participação* *conclusão*.

Mas o que eu percebo, é que todos se ajudam. Sabe uma coisa, os próprios alunos eu vejo que eles cuidam uns dos outros.
A ajuda acontece na escola, acho positiva.

Fonte: elaboração própria.

A participação mencionada indicia ajuda mútua, companheirismo e clima de solidariedade entre professores, equipe pedagógica e alunos. Contudo, quando se fala de gestão participativa, o conceito envolve tomada de decisões colegiadas, gerir criando organização e estrutura para que a participação aconteça (PARO, 1987; PERONI, 2008). Soma-se o registro de que essa participação e envolvimento precisam ser melhorados e que há muito *a desenvolver* em vários aspectos. O Quadro 34 ostenta os excertos para essa unidade de análise.

Quadro 34 - Excertos para a unidade de análise *a desenvolver*

<b>Excertos da unidade 5.b)</b>
Eu acho que a gente como orientadora acaba acudindo como um todo, mas acredito que na minha escola no caso de toda a escola abraçar, a gente precisa ainda melhorar. Se o professor da sala pelo menos não abraçar, não vai;
A gente estava comentando aqui, que algo a melhorar, tem sido a rotatividade de professores. Porque não cria vínculo. Isso, não cria vínculo, troca no meio do ano, prejudica. Por ter essa rotatividade, eu acho que até os efetivos acabam ficando um pouco descomprometidos e desgostosos com as coisas. Eu sinto isso.
Muitas vezes acontece, que eu já presenciei, que alguma pessoa, certa professora ou orientadora, é responsável por certo aluno, pela inclusão dele. E mais ninguém...

Fonte: elaboração própria.

Para além de áreas a desenvolver quanto à participação, o *corpus* analisado delinea esferas da discussão que mencionam a *ausência* de participação de alguns professores e pais, como denota o Quadro 35.

Quadro 35 - Excertos para a unidade de análise *ausência*

<b>Excertos da unidade 5.c)</b>
Na nossa escola a sala especial ela foi colocada faz uns três anos. E teve muita resistência de alguns professores. De não entender aquele tipo de comportamento que é dito normal de uma criança que tem síndrome;
Tem um ou outro que é meio revoltado que a gente não pode contar. A gente percebia assim certa aversão;
Tem professor que ainda não entendeu, que acha que a inclusão é só para mim que sou formada na educação especial. Ele diz não é problema meu eu não tenho formação para isso. E a inclusão é de todo mundo;
Na escola que eu estou, os professores têm também dificuldade de se envolver. Os professores, muitas vezes não querem, e eu acho isso muito triste.
Os pais não querem saber da educação dos filhos, e sim na verdade, querem que seus filhos sejam cuidados. Não aceitam que chamem atenção do filho. Querem que a escola de jeito em coisas que os pais tem responsabilidade, como falta, querer ir à escola;
[...] de negativo vejo a falta de apoio dos pais.

Fonte: elaboração própria.

A discussão das gestoras transparece que muitas decisões referentes aos encaminhamentos na escola, no que diz respeito à inclusão escolar, não são pensadas ou decididas coletivamente, e sim por meio *de tentativa e erro*. É o que confirma o Quadro 36.

Quadro 36 - Excertos para a unidade de análise *tentativa e erro*

<b>Excertos da unidade 5.c)</b>
Aí pensamos, vamos pôr no segundo. Mas já tem 28 alunos no segundo, não dá para pôr os 5 alunos de sala especial no segundo, Dividimos, segundo e terceiro.
Daí deu problema, mandamos para o quarto. Daí deu uma briga, manda para o quinto. [...]
Daí no quinto ano ele se atçou com as meninas, porque é uma idade que elas estão bem desenvolvidas. Volta para o quarto ano.
Vamos fazendo as adaptações conforme as necessidades dos professores, eles falam, não tá dando aqueles dois alunos juntos, não tem como... é um jogo de cintura mesmo.

Fonte: elaboração própria.

Levanta-se a necessidade de formação que trabalhe e construa o conceito de gestão democrática e participativa de toda a escola (LIBÂNEO, 2001; PARO, 2008). Mas principalmente no encaminhamento de decisões referentes à inclusão (TEZANI, 2009), com foco em planejamento coletivo (TEZANI 2004), e em acolher e assumir a inclusão por todos os membros da escola (ROTH, 2006, PANTALEÃO, 2013).

Apesar de positivas, algumas afirmações aparentam a compreensão dos gestores escolares para o conceito de gestão democrática e participativa de forma limitada. Democracia é uma propriedade de grupos sociais que se centram no exercício dos direitos humanos (ESTEVÃO, 2011; SOUZA, 2008). Por sua vez, pressupõe o direito das pessoas poderem utilizar bens e serviços, mas, concomitantemente, com a responsabilidade nas decisões (CURY, 2008; LIBÂNEO, 2001). “E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum” (LÜCK, 2009, p. 70).

Nesse caminho, é considerável manifestar que, por meio da gestão democrática, deve ocorrer a participação de todos os membros da escola, e que estes venham contribuir na elaboração e na execução da proposta pedagógica (LÜCK, 2000). Não se pode esquecer, das formas de estabelecer condições práticas para que todos participem da vida escolar (LÜCK, 2010b; PARO, 2008), condições estas, importantes de serem trabalhadas na formação dos gestores.

### 3.2.6 Atuação da gestão no clima e na cultura escolar inclusiva

Para a categoria 6, outras novas surgiram na fase inicial de leitura e unitarização, em conformidade com o Quadro 37.

Quadro 37 - Categoria *a priori* 6 e unidades de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
6. Atuação do gestor escolar no clima e na cultura escolar inclusiva	6.a) <i>Importância</i>
	6.b) <i>Assume a função</i>
	6.c) <i>Reconhecimento da marca</i>

Fonte: elaboração própria.

Ao se discutir a *atuação da gestão no clima e cultura escolar inclusiva*, primeiramente surge o reconhecimento da *importância* de se atuar, como ficou acusado na análise do *corpus* de discussão, exemplificado no Quadro 38, com os excertos para essa unidade.

Quadro 38 - Excertos para a unidade de análise a *importância*

<b>Excertos da unidade 6.a)</b>
Essa questão do clima tem que ser bem administrado. Porque a gente lida com pessoas. E às vezes se tem um grupo tranquilo, mas de repente entra uma pessoa que é mais de fazer uma picuinha, daqui a pouco já começa a mudar tudo e surge um ti ti ti aqui, outro ali. Se você não tiver atento, para acabar com isso, já muda toda escola. Tem que tomar cuidado, senão toma uma proporção que não se dá conta mais.
Tudo isso é ainda mais importante com a inclusão. Coisa melhor que você chegar para trabalhar e encontrar a pessoa com um sorriso no rosto, porque a gente percebe quando você não é bem querido.
Porque se você não traz o professor, o funcionário, como seu aliado, você não consegue nada. A primeira coisa para o gestor é conquistar o funcionário e os professores, daí você consegue tudo. Porque se você chegar com pedras na mão, o professor volta com pedra na mão e você não consegue nada.

Fonte: elaboração própria.

Ademais, foi presenciado nas discussões o reconhecimento de que *é função do gestor* escolar atuar no clima e na cultura organizacional, conforme exemplifica os excertos do Quadro 39.

Quadro 39 - Excertos para a unidade de análise *função do gestor*

*continua...*

<b>Excertos da unidade 6.b)</b>
Já essa parte de clima organizacional também, eu acho que tem muito a ver com o gestor, de como o gestor é, qual a personalidade dele, se ele é acolhedor, se ele enxerga que o professor aquele dia está com problema, isso sim faz a diferença.
Essa característica do gestor, que se precisa chamar a atenção do professor, conversa não na frente dos outros. Se faz esse tipo de atitude (de chamar a atenção na frente dos outros) daí gera conflito e você não consegue mais levar a escola, desequilibra. O professor tem que encontrar no gestor, um companheiro e um amigo.
E esse ano não, pelo contrário. Eu nunca quis ser gestora, eu nunca almejei ser, mas chegou de um jeito que ou eu entrava, ou o negócio ia desandar mais ainda. Aí eu assumi esse compromisso, de mudar esse clima da escola.
E a gente está lá para administrar pessoas o que não é fácil. [...].

Quadro 39 - Excertos para a unidade de análise a *função do gestor* *conclusão.*

E vejo que esse clima é muito influenciado pela liderança. Pela visão da liderança. Pela maneira que a equipe resolve os problemas. Eu já trabalhei em lugares que foi muito fácil, que foi muito bom essa parte de resolver problemas.
---

Tem coisa que a gente tem que mudar. Tem coisa que você tem que resolver na hora que você estiver mais calmo. Se não a gente provoca toda uma confusão, principalmente a gente na equipe de gestão.
---

Fonte: elaboração própria.

Somada ao reconhecimento da função do gestor de cuidar do clima e cultura escolar, foi possível perceber que algumas gestoras identificam que, pelo trabalho por elas realizado, pode se ter o *reconhecimento de uma marca* constitutiva da construção de uma cultura da escola. Isso pode ser presenciado nos excertos apresentados no Quadro 40.

Quadro 40 - Excertos para a unidade de análise *reconhecimento de uma marca*

<b>Excertos da unidade 6.c)</b>
Na minha escola a cultura organizacional, a gente tem sim um perfil, a escola tem um perfil que é de chamar sempre os pais na escola. Muitas vezes a criança chegou, apresentou qualquer comportamento, a gente já chama os pais. Mas o pai muitas vezes eles não gostam. Desde que eu entrei lá, já era antes, entra equipe e sai equipe e se mantém. É uma cultura da escola. Porque a gente acredita que a escola só tem sucesso se tiver ao lado da família.
[...] a maior parte das pessoas que chegam até nós no dia a dia, sempre mencionam. Nossa existe uma organização muito boa aqui, aqui respira um conforto muito bom. Eu acredito que isso se deve a um projeto que é realizado na escola há muito tempo, encabeçado pela diretora. E eu já venho há um tempo lá na escola, antes de ter esse projeto interdisciplinar, e esse projeto trouxe um clima bom, uma organização boa. [...] E esse clima, toda semana, acaba criando uma marca da escola.
Lá na escola a gente tem assim, em relação aos funcionários, a gente tem uma inclusão de adulto. Uma professora que não tem uma perna e usa uma prótese e bengala. Eu tenho funcionário que tem perda auditiva usa aparelho de audição. Um outro funcionário, que a gente não sabia o que tinha, mas que a gente não entendia o que falava. A gente teve que se adaptar a eles, e eles ao funcionamento da escola. Então a cultura e o clima da escola, acho que é acolhedor.

Fonte: elaboração própria.

Ao pensar a necessidade formativa, evidencia-se a valorização do funcionário e do professor e o respeito dado aos membros da escola como uma característica de gestão da cultura e do clima organizacional, pois “[...] os gestores escolares precisam dedicar grande e contínua atenção focada no coletivo de ser e de fazer da escola, em suas tendências de ação e reação, seus humores, suas relações interpessoais e grupais (LÜCK, 2010b, p.25)”.

Este é apenas um aspecto da gestão do clima e da cultura, que envolve conjuntamente as representações e percepções das pessoas sobre: (a) o que compõe a escola e todo seu ambiente; (b) a qualidade de liderança da equipe gestora; (c) a dinâmica da organização escolar; (d) os papéis profissionais assumidos pelos seus atores; (e) o processo de comunicação; (f) o uso e cuidado dos espaços, artefatos e objetos; dentre outros (LÜCK, 2010b).

Portanto, destaca-se que este tópico de discussão poderia adentrar outros aspectos não mencionados pelas gestoras. Mas igualmente, a relevância de que a equipe gestora possa assumir a inclusão, para então ser um líder que a dissemine por meio do clima e da cultura. Desta forma, liga-se a formação ao item anterior de conhecimento da gestão participativa e democrática, pois a “[...] participação é condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. Ambas são fundamentos de um clima organizacional positivo (BORDIGNON, GRACINDO, 2008, p. 171)”. Nesse sentido, “o clima organizacional determina a vontade dos membros de participar ou alienar-se do processo educativo” (BORDIGNON, GRACINDO, 2008, p. 171), e exige dos gestores escolares “[...] capacidade de liderar e de gerir práticas de cooperação em grandes grupos, de modo que se crie outra cultura organizacional, ou seja, outra mentalidade de organização escolar” (BORDIGNON, GRACINDO, 2008, p. 171), uma mentalidade de acolhimento e favorável a inclusão.

### 3.2.7 Conhecimentos específicos para a função exercida

Para a categoria 7, *conhecimentos específicos para a função exercida* de gestor, emergiram três unidades de análise, coerente o Quadro 41.

Quadro 41 - Categoria *a priori* 7 e unidades de análise

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
7. Conhecimentos específicos para a função exercida	7.a) <i>Busca Pessoal</i>
	7.b) <i>Teoria versus prática</i>
	7. c) <i>Aprendizagem empírica</i>

Fonte: elaboração própria.

A análise demonstrou que, no que se refere ao conhecimento específico para a sua atuação, mencionam ser adquirido pela *busca pessoal*, por meio de leituras e estudos, como anuncia o Quadro 42.

Quadro 42- Excertos para a unidade de análise *busca pessoal*

*continua...*

<b>Excertos da unidade 7.a)</b>
[...] e eu fiquei de fevereiro até a eleição procurando, lendo leis, procurando sobre gestão escolar, para eu ter conhecimento.[...] Eu fui procurar, fui ler o PPP, muita coisa que eu não tinha conhecimento;
Eu li muito.
[...] tem que ler, tem que procurar. Tem que saber o que é legal, para você procurar uma solução lá na sua escola. Saber o que é obrigatório.
[...] para participar da equipe, a gente tem que correr atrás.

Quadro 42- Excertos para a unidade de análise *busca pessoal* *conclusão.*

E eu estudo também, tenho lido muita coisa, tenho buscado curso, faço curso <i>on line</i> , eu tenho ido atrás para não falar besteira.
Conforme a necessidade vai surgindo, vocês vão buscando o conhecimento e apoio.

Fonte: elaboração própria.

Contudo, a análise do *corpus* de discussão reflete que as gestoras mencionam que, apesar de ser notável essa busca pessoal de preparação e estudo, quando se deparam com a realidade encontram uma discrepância entre a *teoria versus a prática*. Para as depoentes, o que na teoria mostra solução, muitas vezes na prática isso não acontece ou ocorre de forma diferente. É o que descreve os excertos para essa unidade expostos no Quadro 43.

Quadro 43 - Excertos para a unidade de análise *teoria versus a prática*

<b>Excertos da unidade 7.b)</b>
Só que quando você cai na prática, é bem diferente. Eu fiz esse preparo comigo para eu ter o conhecimento, só que quando você assume a coisa é bem diferente. A prática é outra coisa.
[...] mas a prática é muito diferente. Um exemplo é em tal situação você procura o conselho tutelar. Na teoria está ali que você vai procurar o conselho tutelar, que ele vai acionar o ministério público e que vai resolver. Está ali na lei. Mas na prática o que acontece é que o conselho tutelar te dá uma resposta totalmente diferente daquela que você estava esperando, tipo assim o problema é seu, você se vira. Daí é muito diferente. Quem acaba tendo que resolver o problema da criança, a gente.
Daí você vê lá que a criança tem direito a material, isso e aquilo. Daí você pega uma escola igual a nossa, em que os pais não conseguem comprar o material, daí a escola até ajuda, mas não consegue atender a todos os alunos.

Fonte: elaboração própria.

As gestoras revelam em seu discurso a *aprendizagem empírica*, ou seja, na prática, resolvendo as situações é que se consolida a aprendizagem dos conhecimentos específicos para a gestão. Isso é demonstrado nos excertos do Quadro 44.

Quadro 44 - Excertos para a unidade de análise *aprendizagem empírica*

<b>Excertos da unidade 7.c)</b>
O que ajuda muito é o grupo de direção, eu sou a mais novinha no grupo, e elas vão falando as coisas, e eu vou aprendendo. Vai trocando uma ideia a gente aprende muito.
Faz muitos anos que sou diretora, mas estou aprendendo, todo ano você começa de novo, todo ano é outra equipe, são outros professores, outros alunos.
Pedir ajuda. Uma colega que me convidou que era supervisora, me ajudou muito. Em cada contexto, vai atrás. Aprendi na prática.

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar este tópico, nota-se ausência de conhecimento específico da função de diretora escolar, de supervisora escolar ou de orientadora escolar, cargos que os participantes exerciam. Sabe-se que as funções da equipe gestora são bem específicas, com características próprias: ao supervisor cabe à dinâmica e assistência do processo educativo e ao diretor cabe à liderança, promoção e manutenção desse processo. Isso deve



ocorrer com o apoio do orientador, que busca equilibrar as necessidades individuais dos alunos, do grupo, e da instituição, como foco na relação dos aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos dos educandos (LÜCK, 2007). Desta forma, demonstrou-se necessidade formativa para os conceitos básicos para atuação em cada uma das funções (diretor, supervisor, orientador), e com enfoque para uma gestão inclusiva de cada uma delas.

### 3.2.8 *Necessidades formativas evidenciadas*

No tópico A “*Inclusão como direito de acesso e educação de qualidade para todos*”, foi confirmada a necessidade de formação que trabalhe a inclusão como algo concreto e possível, de maneira a mudar a visão negativa. Deve haver entendimento de que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa ser assumida como um desafio possível. E “desculpabilizar” o aluno e suas limitações.

No tópico B “*Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno*” revelou-se uma carência em se trabalhar essa valorização, a começar pelo gestor. Mas toda a equipe escolar precisa ter esse olhar positivo sobre a inclusão, de desafio, para reconstruir as atitudes e visões dos alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade, tida como um problema. Necessita-se externar a importância para a inclusão de uma escola acolhedora e aberta a todos, e para ocorrer, frisa-se a importância do gestor e da equipe pedagógica assumir a opção de acolher a todos, e então trabalhar para construção dessa realidade.

Já o tópico C “*Inclusão como mudança na educação e na escola*”, apontou a dificuldade em definir quais são as mudanças relevantes e possíveis para o favorecimento da inclusão e possibilidade de mudanças na escola. Não só na estrutura física, mas que envolva a organização pedagógico-curricular, dos recursos humanos, troca de atitudes e hábitos, entre outros. Dessa forma, pode-se trabalhar o papel do gestor escolar frente à mudança, e sua atuação proativa como agente desta, a favor da inclusão.

No tópico D “*Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) inclusivo*” verificou-se a lacuna em trabalhar a função e papel do PPP, seus elementos constitutivos e organizativos, principalmente no que diz respeito à inclusão. Ademais, atestar a relevância da construção e reformulação do PPP de forma coletiva e participativa,

proporcionar uma consciência e conhecimento coletivo desse instrumento, práticas de gestão participativa, e conseqüentemente, uma escola mais inclusiva.

No tópico E “*Gestão participativa e democrática*” apareceu uma brecha para construir o conceito de gestão democrática e participativa, mas principalmente no encaminhamento e decisões referente à inclusão, com foco em um planejamento coletivo e que deixe clara a importância de todos assumirem a inclusão. Deve-se anunciar de forma prática, em toda a escola e suas esferas funcionais, a possibilidade de proporcionar os meios e condições para a participação e democracia da gestão.

Com o tópico F “*Gestão do clima e da cultura escolar inclusiva*” comprovou-se a necessidade de uma formação que divulgue aspectos da gestão do clima e da cultura organizacional escolar, mais que as relações interpessoais, e que envolva as representações e percepções das pessoas sobre o que compõe a escola e todo seu ambiente, qualidade de liderança da equipe gestora, a dinâmica da organização escolar, papel profissional assumido pelos seus atores, processo de comunicação, uso e cuidado dos espaços, artefatos e objetos, dentre outros. Faz-se necessário trabalhar o papel da liderança da gestão para favorecimento do clima e da cultura inclusivos.

E por fim, no tópico G “*Conhecimentos para exercer as funções específicas*” demonstrou-se a importância de trabalhar conceitos básicos necessários para atuação em cada uma das funções (diretor, supervisor, orientador) e esclarecer características de cada uma das funções e como realizá-las com enfoque para a inclusão.

De forma geral, imperou nos grupos de discussão uma negatividade frente à inclusão, o que torna um campo vasto de formação, a começar pelas atitudes sociais favoráveis dos próprios gestores escolares. O Quadro 45 apresenta a síntese das necessidades formativas levantadas.

Quadro 45 - Síntese das necessidades formativas levantadas

continua...

Conceito geral	Tópico específico	Necessidade formativa levantada
INCLUSÃO	<i>Inclusão como direito de acesso à escola e ensino aprendizagem para todos</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão como algo concreto e possível de maneira a mudar a visão negativa.</li> <li>2. Instrumentalizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>3. “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, que demonstre as possibilidades de ensino.</li> </ol>

Quadro 45 - Síntese das necessidades formativas levantadas conclusão.

	<i>Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno</i>	4. Trabalhar a valorização da diferença e da diversidade, uma vez que a começar do gestor, toda a equipe escolar precisa ter esse olhar positivo, de desafio, sobre a inclusão. 5. Reconstruir atitudes e visões de seus alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade, que começa no gestor. 6. Externar a importância para a inclusão de uma escola acolhedora e aberta a todos e para que isso ocorra, salienta a importância do gestor e da equipe pedagógica assumir a opção de acolher a todos, e então trabalhar para construção dessa realidade.
	<i>Inclusão como mudança na educação e na escola</i>	7. Definir quais as mudanças relevantes e possíveis para o favorecimento da inclusão. 8. Transparecer a possibilidade de mudanças na escola, para além da estrutura física, e que envolve a organização pedagógico-curricular, o trabalho de pessoal, troca de atitudes e hábitos, entre outros. 9. Tratar o papel do gestor frente à mudança, e sua atuação com pro atividade e como agente de mudança.
<b>ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A INCLUSÃO</b>	<i>Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) inclusivo</i>	10. Trabalhar a função e papel do PPP, principalmente no que diz respeito à inclusão, no que diz respeito aos seus elementos constitutivos e organizativos. 11. Atestar a relevância da construção e reformulação do PPP de forma coletiva e participativa, e proporcione assim uma consciência e conhecimento coletivo desse instrumento, práticas de gestão participativa, e conseqüentemente uma escola mais inclusiva.
	<i>Gestão participativa e democrática</i>	12. Construir o conceito de Gestão Democrática e participativa de toda a escola, mas principalmente no encaminhamento e decisões referente à inclusão, com foco em um planejamento coletivo, deixando claro a importância de todos assumirem a inclusão. 13. Anunciar de forma prática, em toda a escola e suas esferas funcionais, a possibilidade de proporcionar os meios e condições para a participação e democracia da gestão.
	<i>Gestão do clima e da cultura escolar inclusiva</i>	14. Divulgar aspectos da gestão do clima e da cultura organizacional escolar, mais que as relações interpessoais, que envolva as representações e percepções das pessoas sobre o que compõe a escola e todo seu ambiente, qualidade de liderança da equipe gestora, a dinâmica da organização escolar, papel profissional assumido pelos seus atores, processo de comunicação, uso e cuidado dos espaços, artefatos e objetos, dentre outros (LÜCK, 2010b). 15. Trabalhar o papel da liderança da gestão para favorecimento do clima e da cultura inclusivos.
<b>CONHECIMENTO PARA A FUNÇÃO ADMINISTRATIVA EXERCIDA</b>	<i>Funções de supervisor, orientador e diretor</i>	16. Tratar conceitos básicos necessários para atuação em cada uma das funções (diretor, supervisor, orientador). 17. Evidenciar características de cada uma das funções e como realizá-las.

Fonte: elaboração própria.

Tendo em vista as necessidades formativas levantadas, a formação desenvolvida, apresentada no próximo capítulo, buscou priorizar o cumprimento de todos esses aspectos. Logo, procurou atender a carência que foi indiciada, além de colaborar de forma positiva com a formação do gestor escolar para a inclusão, e conseqüentemente, para o desenvolvimento desta no município selecionado.

## 4 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Fundamentada no referencial teórico e, considerando o levantamento realizado no que tange às necessidades formativas, foi elaborado e desenvolvido um programa de formação continuada junto às gestoras das escolas do município selecionado para estudo. O presente capítulo expõe a estruturação e desenvolvimento desta formação, bem como sua avaliação pelas participantes.

### 4.1 Estruturação da formação continuada

A formação foi organizada em nove encontros, conforme determina o Quadro 46.

Quadro 46 - Encontros de formação

Encontro	Tema
1	Diversidade, Deficiência e Importância da Inclusão
2	Deficiência Auditiva e Surdez
3	Deficiência Visual
4	Deficiência Intelectual
5	Deficiência Física
6	Transtorno do Espectro Autista
7	Altas Habilidades e Superdotação
8	Gestão para Mudança: Gestão do Clima e da Cultura Organizacional, Liderança e Participação na escola.
9	Funções da Equipe Gestora

Fonte: elaboração própria.

Para cada um dos nove encontros, buscou-se, em seu planejamento, completar as necessidades formativas retratadas no capítulo anterior (Quadro 45), consoante evidenciado no Quadro 47.

Quadro 47 - Encontros versus necessidades contempladas continua...

Encontros	Necessidades formativas contempladas (os nº correspondem a ordem dada no quadro 45 do capítulo 3)
1	2. Instrumentalizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível. 4. Trabalhar a valorização da diferença e da diversidade, uma vez que a começar do gestor, toda a equipe escolar precisa ter esse olhar positivo, de desafio, sobre a inclusão. 5. Reconstruir atitudes e visões de seus alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade, que começa no gestor. 6. Mostrar a importância para a inclusão de uma escola acolhedora e aberta a todos.
2 ao 7	1. Demonstrar de forma prática a possibilidade da inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada. 3. “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, que demonstre as possibilidades de ensino. 7. Definir quais as mudanças relevantes e possíveis para o favorecimento da inclusão. 8. Transparecer a possibilidade de mudanças na escola, para além da estrutura física, e que envolve a organização pedagógico-curricular, o trabalho de pessoal, troca de atitudes e hábitos, entre outros.

Quadro 47 - Encontros versus necessidades contempladas conclusão.

8	<p>9. Tratar o papel do gestor frente à mudança, e sua atuação com pro atividade e como agente de mudança.</p> <p>10. Trabalhar a função e papel do PPP.</p> <p>11. Atestar a relevância da construção e reformulação do PPP de forma coletiva e participativa.</p> <p>12. Construir o conceito de Gestão Democrática e participativa de toda a escola.</p> <p>13. Anunciar de forma prática, em toda a escola e suas esferas funcionais, a possibilidade de proporcionar os meios e condições para a participação e democracia da gestão.</p> <p>14. Divulgar aspectos da gestão do clima e da cultura organizacional escolar.</p> <p>15. Trabalhar o papel da liderança da gestão para favorecimento do clima e da cultura inclusivos.</p>
9	<p>16. Tratar conceitos básicos necessários para atuação em cada uma das funções (diretor, supervisor, orientador).</p> <p>17. Evidenciar características de cada uma das funções e como realizá-las.</p>

Fonte: elaboração própria.

O planejamento dos nove encontros, além de atender as necessidades formativas, seguiu abordagem dos conteúdos de acordo com critérios adotados:

(a) *Embasamento teórico e apresentação dialogada de conteúdo formativo*: proporcionando o envolvimento dos participantes (LIBÂNEO, 2013), a escuta por meio do diálogo (FREIRE, 1981) e utilizando de questões problema para debate e base da explanação, para utilizar a base de conhecimento do participante e construir novo conhecimento (VASCONCELLOS, 2013)

(b) *Situações-problema para resolução e discussão coletiva*: Com intuito de provocar e colocar em movimento para a construção do conhecimento, para que o participante possa interagir, atuar e o interesse emergir (VASCONCELLOS, 2013). Uma vez que a resolução de conflitos e decisões em equipe perpassa aprendizagem para a diversidade (COX JR, BAELE, 1997), e o envolvimento ativo do participante passa por uma organização que permita em forma de perguntas, problemas e tarefas, um engajamento subjetivo mental para o desejo de conhecer e solucionar tais tensões provocadas (VASCONCELLOS, 2013).

(c) *Uso de imagens e/ou vídeos como recurso didático*: recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino e aprendizagem, usados para motivação e predisposição de interesse pelo conteúdo, além de auxiliar na compreensão (SOUZA, 2007), tendo como base o reconhecimento de que a aprendizagem se dá por diversas vias e estilos de aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2012), optou-se pelo uso frequente em todos os encontros de imagens e vídeos para exibir de forma prática o conteúdo.

(d) *Uso de mídias interativas*: disponibilizar materiais e informações complementares em site ou blog criado para esse fim, como oportunidade de aprofundar

nos temas dos encontros de formação e proporcionar outras vias de aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2012).

(e) *Instrumentos avaliativos*: disponibilizados (quadro cinco do capítulo dois) com o intuito de dar voz aos participantes e coconstrutores dessa pesquisa, e possibilitar integrar a pesquisa com a formação, num processo de coconstrução e reflexão com os gestores escolares seguindo a abordagem colaborativa de pesquisa (DESGAGNÉ, 2007).

Essa construção conjunta, base da pesquisa colaborativa e da formação aqui proposta, segue as necessidades formativas e atende às recomendações da SEMED. Os encontros tiveram momentos de discussão (gravados em áudio), resolução de problemas (casos práticos - registrados), registro de opiniões por questionário aberto e observação participante.

Ademais, tendo por base que comportamentos e pensamentos humanos não se dissociam das emoções e aspectos afetivos, ou seja, pensar e sentir se influenciam mutuamente (ARANTES, 2002), preparou-se para cada encontro de formação uma ambientação favorável e afetuosa através de uma mesa de café, água e biscoitos, somada a uma pequena lembrança relacionada ao tema do dia (ANEXO B), com intuito de proporcionar um ambiente acolhedor e prazeroso para todos os participantes.

## **4.2 Programa de formação**

Exibe-se aqui o desenvolvimento do Programa de Formação por meio da descrição dos encontros. Utilizou-se como base o registro de observação, os áudios gravados a cada encontro sendo um recurso de complementação das informações (MARCONI, LAKATOS, 2003) e registrados no “Roteiro diário de anotações das impressões do pesquisador participante”.

### *4.2.1 Primeiro encontro de formação*

O primeiro encontro ocorreu em conformidade com o planejamento realizado e transmitido no roteiro composto no Quadro 48 juntamente com os slides preparados para este dia (APENDICE J).

## Quadro 48- Roteiro de planejamento do primeiro encontro

continua...

<b>Encontro 1: A diversidade, deficiências e inclusão escolar</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalhar a valorização da diferença e da diversidade,</li> <li>✓ Despertar o lado positivo, de desafio, sobre a inclusão;</li> <li>✓ Exibir de forma prática a possibilidade da inclusão como algo concreto e possível;</li> </ul>		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial: 2 horas</b>		
<b>Atividades complementares extraclasse: 6 horas</b>		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1</b> <i>Introdutória</i>	15 min.	<p>1.1 Apresentação pessoal e da pesquisa.</p> <p>1.2 Termo de Concessão Livre e Esclarecido (TCLE)</p> <p>1.3 Ficha com dados para o certificado e caracterização dos participantes (nome completo, CPF, e-mail, whatsapp)</p> <p>1.4 Questionário Aberto – questão inicial</p> <p>1.5 Escala de Avaliação da Formação (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia).</p>
<b>2</b> <i>Etapa 1: Discussão sobre a diversidade e deficiência</i>	35 min.	<p>2.1 Dinâmica de discussão em grupo das imagens (15 min.)</p> <p>Figuras coloridas: Entregue seis imagens para que em grupo apontem a diversidade encontrada.</p> <p>Imagem 1: <a href="https://i.ytimg.com/vi/zLFvrurSef8/maxresdefault.jpg">https://i.ytimg.com/vi/zLFvrurSef8/maxresdefault.jpg</a></p> <p>Imagem 2: <a href="http://planeta-terra.info/images/imagens/planeta-terra.jpg">http://planeta-terra.info/images/imagens/planeta-terra.jpg</a></p> <p>Imagem 3: <a href="https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/08/54/f3/10/paisagens-turismo-day.jpg">https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/08/54/f3/10/paisagens-turismo-day.jpg</a></p> <p>Imagem 4: <a href="http://assets.izap.com.br/terral.agr.br/uploads/img57c72176b6385.jpg">http://assets.izap.com.br/terral.agr.br/uploads/img57c72176b6385.jpg</a></p> <p>Imagem 5: <a href="http://ultradownloads.com.br/conteudo/Luciana/Screenshots_Softs/Graceful_Butterflies.jpg">http://ultradownloads.com.br/conteudo/Luciana/Screenshots_Softs/Graceful_Butterflies.jpg</a></p> <p>Imagem 6: <a href="http://www.cadernodobairro.com.br/santana/images/fotos_editorias_2/criancas.jpg">http://www.cadernodobairro.com.br/santana/images/fotos_editorias_2/criancas.jpg</a></p> <p>Após realizar apontamentos e discussão coletiva sobre diversidade.</p> <p>2.2 Apontamento coletivo das imagens e discussão sobre diversidades (15 min.)</p> <p>2.3 Apresentação de Slides com Conceitos (5 min.):</p> <p>Diversidade versus Deficiência.</p>
<b>3</b> <i>Etapa 2: Reflexão sobre deficiência/eficiência</i>	10 min.	<p>3.1 Apresentação de 3 Vídeos (5min): Breve discussão dos vídeos</p> <p>a) Músico cego e down <a href="https://www.youtube.com/watch?v=96V8dj13mQw">https://www.youtube.com/watch?v=96V8dj13mQw</a></p> <p>b) Dançarina e atleta sem perna <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6p1PSHblGYU">https://www.youtube.com/watch?v=6p1PSHblGYU</a></p> <p>c) Moça sem braços <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UzyfDGzAu4Q">https://www.youtube.com/watch?v=UzyfDGzAu4Q</a></p> <p>3.2 Apresentação de slides com conceitos:</p> <p>Deficiência e Eficiência.</p>
<b>4</b> <i>Etapa 3: Discussão sobre a Escola e diversidade</i>	25 min.	<p>4.1 Discussão sobre charges em grupos (10 min.)</p> <p>Em grupo discutir sobre a charge recebida: como a escola trata a diferença?</p> <p>Charge 1: <a href="https://std1.beebe.com/br/pb/24671/deda2f6f/900">https://std1.beebe.com/br/pb/24671/deda2f6f/900</a></p> <p>Charge 2: <a href="https://i.ytimg.com/vi/uoWiEVgWt0s/maxresdefault.jpg">https://i.ytimg.com/vi/uoWiEVgWt0s/maxresdefault.jpg</a></p> <p>Charge 3: <a href="https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTTN6tVYahg7bsA9oHpvtJAvyFyNAXgRzUa9U3oIBMkzX1bTnUZ">https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTTN6tVYahg7bsA9oHpvtJAvyFyNAXgRzUa9U3oIBMkzX1bTnUZ</a></p> <p>Charge 4: <a href="http://4.bp.blogspot.com/-cIJ6AekQvRo/TVrgbATS5KI/AAAAAAAAAEU/iGLuYuta6y8/s1600/escolar_es_85.jpg">http://4.bp.blogspot.com/-cIJ6AekQvRo/TVrgbATS5KI/AAAAAAAAAEU/iGLuYuta6y8/s1600/escolar_es_85.jpg</a></p> <p>Charge 5: <a href="http://3.bp.blogspot.com/-3ilQb-4tJU/TVrg_B9MeHI/AAAAAAAAAFc/JFtNzc3jELg/s1600/tonucci001.jpg">http://3.bp.blogspot.com/-3ilQb-4tJU/TVrg_B9MeHI/AAAAAAAAAFc/JFtNzc3jELg/s1600/tonucci001.jpg</a></p>

Quadro 48- Roteiro de planejamento do primeiro encontro conclusão.

		Charge 6: <a href="http://1.bp.blogspot.com/-c1WEIQ8i_6o/TVrgmq7AitI/AAAAAAAAAAAEo/kbn_AVy8ZmY/s1600/humor12.jpg">http://1.bp.blogspot.com/-c1WEIQ8i_6o/TVrgmq7AitI/AAAAAAAAAAAEo/kbn_AVy8ZmY/s1600/humor12.jpg</a> 4.2 <i>Discussão coletiva das charges: Como a escola trata a diferença? (10min)</i> Com todos os participantes, colher de cada grupo suas observações de forma a compartilhar coletivamente. 4.3 <i>Visão sobre a diferença (5 min.): Slides - Visão humana versus capitalista.</i>
<b>5 Etapa 4: Inclusão Escolar</b>	30 min.	5.1 <i>Revisando Conceitos (10min):</i> inclusão, educação especial, necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado e do público-alvo da educação especial. 5.2 <i>Video – discussão (20 min.)</i> Passar os vídeos e discutir coletivamente sobre as práticas positivas de escolas no trato da diferença e inclusão: 5.2.1 <i>Video - Educação inclusiva: alunos especiais em escolas regulares traz benefícios para todos</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=k2dcTBU2wzg">https://www.youtube.com/watch?v=k2dcTBU2wzg</a> 5.2.2 <i>videos - Educação Inclusiva: Além da obrigatoriedade</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=w1zZ9zLV9HI">https://www.youtube.com/watch?v=w1zZ9zLV9HI</a>
<b>6 Encerramento</b>	10 min.	6.1 <i>Despedidas</i> , lembrar próxima data para o Segundo Encontro e disponibilizar link de acesso para material <i>on line</i> . 6.2 <i>Video de despedida: Somos Todos Iguais - Inclusão Social</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MfeLDhy0uwQ">https://www.youtube.com/watch?v=MfeLDhy0uwQ</a>
<b>Referências do Encontro 1:</b>		
BRASIL. Ministério da Educação. <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i> . Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf</a> . Acesso em 27 Dez 2017.		
BRASIL. Casa Civil. <i>Lei 13146 de 6 de julho de 2015</i> . Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm</a> . Acesso em 27 Dez 2017.		
GLAT, R. (org.). <i>Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar</i> . Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.		
MANTOAN, M. T. E. <i>Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?</i> São Paulo: Moderna, 2003.		
ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). <i>Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade</i> . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf</a> . Acesso em 15 fev. 2018		

Fonte: elaboração própria

Na etapa introdutória do primeiro encontro (09 de agosto de 2018), foi feita apresentação da pesquisadora e informações dos procedimentos necessários para a participação: preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, APÊNDICE A) e de uma ficha com dados para a certificação final. Nessa etapa se apresentou um questionário inicial, com questão aberta (APÊNDICE B) sobre as expectativas de cada participante sobre a formação e a escala de avaliação da formação, com as questões referentes ao tema do dia (APÊNDICE C).

Iniciou-se o tema do encontro com atividade em grupo, com uso de imagens uma para cada um dos seis grupos e solicitado que se discuta e responda a questão: “Se



encontra a diversidade nessa figura? Como?”. Em seguida, foi feito mais um questionamento para ser discutido em grupo: Quando a diversidade se torna uma deficiência? Essa discussão já foi um pouco mais extrovertida, com mais participações.

Expuseram-se três vídeos com exemplos de pessoas com deficiência bem-sucedidas, casadas, artistas espetaculares, propondo a reflexão de onde está a deficiência para esses casos. Fazendo uma reflexão sobre os conceitos deficiência e eficiência.

A segunda atividade prática propôs a análise de uma charge (uma para cada grupo). A partir desta deveriam discutir e responder ao questionamento: “Como a escola trata a diversidade?” A proposta de reflexão sobre a sua escola, como ela vem tratando a diferença.

Passou-se para uma exibição dialogada com revisão de conceitos fundamentais quando se fala em gerir uma escola inclusiva, sendo eles: (a) Educação Inclusiva; (b) EE; (c) Alunos do PAEE, (d) NEE; (e) AEE.

Finalizando, passaram-se dois vídeos que externam escolas inclusivas e sua importância para o desenvolvimento de todas as crianças e da sociedade como um todo. Foi proposta como atividade a questão reflexiva: O que a escola precisa mudar? Tal questionamento seria retomado nos próximos encontros.

#### 4.2.2 Segundo encontro de formação

O planejamento do segundo encontro ocorreu conforme Quadro 49.

Quadro 49 - Roteiro de planejamento do segundo encontro

continua...

<b>Encontro 2: Deficiência Auditiva</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em cada um dos temas específicos de deficiências se buscará mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão e ensino.</li> <li>✓ Exemplificar a inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada.</li> <li>✓ Conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>✓ “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.</li> </ul>		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial:</b> 2 horas		
<b>Atividades complementares extraclasse:</b> 6 horas		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1</b> <i>Introdutória</i>	15 min.	1.1 Tirar dúvida e apresentar cronograma e o tema de hoje. 1.2 Escala de Avaliação da Formação (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia, e do tema 1 para os faltantes). 1.3 Escala de autoavaliação

Quadro 49 - Roteiro de planejamento do segundo encontro

conclusão.

<b>2 Etapa 1:</b> <b>Slides com conceitos</b>	30 min.	<p>2.1. <i>Relembrar:</i></p> <p>a) <i>Síntese do encontro anterior (5min)</i></p> <p>b) <i>esquema/roteiro do site (5min)</i></p> <p>c) <i>Revisão de conceitos:</i> alunos do público-alvo da educação especial, e enquadramento da deficiência auditiva (DA) como deficiência sensorial (5 min.).</p> <p>2.2 <i>Conceitos:</i> Deficiência Auditiva (DA), Surdez e Classificação (15min).</p>
<b>3 Etapa 2:</b> <b>A escola e a D.A</b>	75 min.	<p>3.1 Sensibilizando <i>para NEE</i> – dinâmica com Curta Metragem (10 min.) Apresentar Curta Metragem: “Diferente mais igual”. Vídeo finalista do “I Claro Curtas – Festival Nacional de Curtíssima Metragem”, em 2008, que teve como tema a “Diversidade e Inclusão”:</p> <p>a). Apresentar o vídeo uma vez sem áudio nem legenda. Uma segunda vez com legenda. E uma terceira vez completo com áudio. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zs81F3msBnQ">https://www.youtube.com/watch?v=zs81F3msBnQ</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Quj3aIKkTqs">https://www.youtube.com/watch?v=Quj3aIKkTqs</a></p> <p>b) Discutir as NEE dos D.A, em cada apresentação do vídeo, como foi a compreensão?</p> <p>3.2 <i>Inclusão escolar (65 min.)</i></p> <p>3.2.1. <i>Trabalhar a reflexão da inclusão através de casos concretos (35 min.)</i></p> <p>* Cada grupo receberá um caso para leitura e pensar em uma proposta de solução (15 min.)</p> <p>* Discussão dos casos concretos (20 min.) - Cada grupo apresentará as soluções encontradas para cada caso e ocorre a socialização das discussões.</p> <p>3.2.2 <i>Apresentação do vídeo e discussão (10 min.):</i> ENEM: Folha explica os desafios da educação de surdos <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE">https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE</a></p> <p>3.2.3 <i>Slides com dicas de Inclusão escolar (20 min.)</i></p>
<b>4 Encerramento</b>	10 min.	<p>4.1. <i>Relembrar:</i></p> <p>a) Informações sobre o site</p> <p>b) Data e horário do próximo encontro</p> <p>4.2 <i>Vídeo de despedida:</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UzmmhNH3aU8&amp;t=81s">https://www.youtube.com/watch?v=UzmmhNH3aU8&amp;t=81s</a></p>
<b>Referências do encontro 2:</b>		
<p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf</a>. Acesso em 27 Dez 2017.</p> <p>BRASIL. Casa Civil. <i>Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011</i>. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm</a>. Acesso em 27 Dez 2017.</p> <p>DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. <i>Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado</i>. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.</p> <p>DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUM, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexão sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org.). <i>Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar</i>: 7letras, 2007.</p>		

Fonte: elaboração própria.

O segundo encontro (23 de agosto de 2018) iniciou com revisão da apresentação da pesquisa e necessidade de coleta de dados por meio de questionários e escalas avaliativas, sendo entregue em seguida a questões pertinentes ao encontro da escala de

avaliação da formação (APÊNDICE C) e da escala de autoavaliação de conhecimento (APÊNDICE D).

Logo em seguida fez-se uma revisão dos conceitos tratados no encontro anterior para então, adentrar ao tema do dia com exposição dialogada de conceitos introdutórios como: (a) pessoa com deficiência; (b) deficiência sensorial; (c) audição humana; d) DA.

Para sensibilização das NEE da pessoa com DA realizou-se uma dinâmica com o vídeo “Diferente mais igual”, vídeo finalista do “I Claro Curtas – Festival Nacional de Curtíssima Metragem”, em 2008, e que teve como tema a “Diversidade e Inclusão”.

A dinâmica consistiu em: (1) Apresentar o vídeo uma vez sem áudio nem legenda e questionar: “O que foi compreendido?”; (2) Propor o vídeo uma segunda vez com legenda, mas sem áudio, e questionar: “E agora, o que se compreendeu a mais que o primeiro?”; (3) E uma terceira vez, passar o vídeo completo com áudio, e a questão: “O que você compreendeu agora com áudio e que você não havia compreendido antes?”

Em seguida realizou-se uma atividade prática coletiva onde cada grupo analisou um estudo de caso. Após leitura e discussão do estudo de caso em grupo, respondeu-se as seguintes questões: (1) Quais medidas a gestão precisa tomar? (2) Quais recursos internos e externos a gestão escolar pode buscar para atender as necessidades educacionais nesse caso? (3) Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar desta situação?

Em seguida apresentou-se o Vídeo “ENEN: Folha Explica os desafios da educação de surdos”, para introduzir a reflexão de que a inclusão escolar não ocorre por meio da busca da inclusão e da escola perfeita. Ela ocorre por meio do desejo e da atitude, de querer incluir e de incluir. Para então realizar exibição dialogada dos itens: (a) DA versus surdez; b) classificação e características da DA; c) NEE da pessoa com DA; d) Possibilidades de inclusão escolar da pessoa com DA.

Encerrou com o vídeo “Programa Especial - Fernanda Honorato entrevista a fotógrafa surda Letícia Laet”, que denota a inclusão social e escolar da fotógrafa, de forma positiva e incentivadora.

#### *4.2.3 Terceiro encontro de formação*

O terceiro encontro foi planejado de acordo com o Quadro 50. O terceiro encontro (30 de agosto de 2018) teve início com revisão das informações da formação e do site e em seguida a aplicação da escala de avaliação da formação (APÊNDICE C) com as

questões pertinentes ao encontro bem como as da escala autoavaliativa de conhecimento (APÊNDICE D).

Quadro 50- Roteiro de planejamento do terceiro encontro

continua...

<b>Encontro 3: Deficiência Visual</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em cada um dos temas específicos de deficiências se buscará mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão e ensino.</li> <li>✓ Exemplificar a inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada.</li> <li>✓ Conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>✓ “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.</li> </ul>		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial:</b> 2 horas		
<b>Atividades complementares extraclasse:</b> 6 horas		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1</b> <i>Introdutória</i>	10 min.	1.1 <i>Tirar dúvidas se houver;</i> 1.3 <i>Aplicar Escala de Avaliação da Formação</i> (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia); 1.4 <i>Aplicar Escala de Auto-avaliação;</i>
<b>2</b> <i>Etapa 1: A importância da visão</i>	25 min.	2.1 <i>Dinâmica introdutória:</i> Sensibilizando para o tema (10 min.) a) Cada participante receberá uma folha de sulfite. Com caneta ou lápis desenhar um barco com um único traço, sem tirar a caneta ou lápis do papel nenhuma vez (um único traço do começo ao fim). b) Após terminar o desenho, virar a folha do outro lado, vendar os olhos, e desta vez fazer da mesma forma, só que ao invés de ser o barco será uma casa. c) Breve discussão sobre como foi à experiência. 2.2 <i>Relembrando:</i> Deficiência Visual = deficiência sensorial (mesmos slides usados no encontro 2); 2.3 <i>Esclarecendo a importância da visão.</i> (15 min.) a) Slides (10 min.) b) Vídeo (5 min.) : Escola para Cegos – estimulação para bebês <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WYEIEYYLalw">https://www.youtube.com/watch?v=WYEIEYYLalw</a>
<b>3</b> <i>Etapa 2: Conceitos</i>	70 min.	3.1 <i>Estudos de casos</i> 3.1.1 <i>Vivenciando a deficiência e pensando as NEE:</i> a) Trabalhar a reflexão da inclusão através de casos concretos - vivenciando o uso de óculos confeccionados para simular deficiências visuais (15 min.), com troca entre os grupos. b) Partilha das experiências e NEE levantadas (10 min.) 3.1.2 <i>Discussão de um caso concreto:</i> a) recebido caso para leitura e pensar em propostas de soluções (15 min.) b) Socialização das propostas (10 min.) 3.2 <i>Conceitos:</i> Deficiência Visual e classificação (20 min.) a) Slides b) Vídeos: Vídeo - Baixa visão e recursos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9HDOSPE400Y">https://www.youtube.com/watch?v=9HDOSPE400Y</a> Vídeo – Escola e recursos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=y9y8rIJUbm">https://www.youtube.com/watch?v=y9y8rIJUbm</a> Vídeo - Tecnologias Assistivas: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ndmGQz3-WD">https://www.youtube.com/watch?v=ndmGQz3-WD</a>
<b>4</b> <i>Etapa 3: A escola</i>	10 min.	4.1. <i>Inclusão Escolar</i> Apresentação de slides com possibilidades e dicas de inclusão (adaptações, etc.)

Quadro 50- Roteiro de planejamento do terceiro encontro

conclusão.

<b>5 Encer- ramento</b>	5 min.	5.1. <i>Relembrar data e horário do próximo encontro</i> 5.2 <i>Despedida-</i> Vídeo cabeleireira cega: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1yb1BCGv7LU&amp;t=49s">https://www.youtube.com/watch?v=1yb1BCGv7LU&amp;t=49s</a>
<b>Referências utilizadas para esse encontro:</b>		
<p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. <i>Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009</i>. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: <a href="http://peeci.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf">http://peeci.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf</a>. Acesso em 27 Dez 2017.</p> <p>BRASIL. Casa Civil. <i>Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011</i>. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011.</p> <p>FREITAS, F.P.M.; SCHNECKENBERG, M.; CRUZ, G.C.; OLIVEIRA, J.P. A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: um desafio a toda a equipe escolar. In: <i>Anais do XI Congresso Nacional de Educação</i>. Curitiba: PUC, p.18766-1878, 2013.</p> <p>ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). <i>Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar: 7letras</i>, 2007.</p> <p>SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual. <i>Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado</i>. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.</p>		

Fonte: elaboração própria.







Iniciou-se com a revisão dos conceitos tratados no encontro anterior para, na sequência, realizar uma *Dinâmica introdutória* de sensibilização sobre o tema da DV. Nela cada participante recebeu uma folha de sulfite, para com caneta ou lápis desenhar um barco com um único traço, sem tirar a caneta ou lápis do papel nenhuma vez (um único traço do começo ao fim). Após terminar o desenho, foi pedido para se virar a folha do outro lado e fornecido vendas para os olhos, e então, fazer da mesma forma com um único traço o desenho de uma casa, só que agora com os olhos vendados.

Em seguida revisaram-se os conceitos de: (a) pessoa com deficiência, (b) deficiência sensorial. Para então adentrar a explicação dialogada dos conceitos de visão e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento humano. Finalizando essa etapa introdutória com um vídeo “Escola para Cegos – estimulação para bebês” o qual retrata a importância da visão, as consequências de sua ausência para o desenvolvimento infantil e a necessidade de educação e estimulação dos sentidos remanescentes.

Com enfoque para a percepção das NEE da pessoa com DV de forma prática, realizou-se uma atividade com o uso de óculos simulando diversas possibilidades de deficiência visual que foram então entregues a turma para experienciar. Cada grupo

recebeu um óculos e o trocavam entre os grupos. O Quadro 51 demonstra imagens dos óculos confeccionados e utilizados para essa atividade prática de vivência das NEE da pessoa com DV.

Quadro 51 – Imagens dos óculos utilizados na atividade 2 do encontro 3

<b>1. Glaucoma ou Retinose Pigmentar</b>	<b>2. Degeneração Macular/Toxoplasmose Ocular/ Doença de Stargardt</b>
	
<b>3. Retinopatia diabética/ Alterações de retinas</b>	<b>4. Albinismo/ Catarata congênita.</b>
	
<b>5. Baixa Visão de forma geral</b>	<b>6. Cegueira Total</b>
	

Fonte: Imagens do arquivo pessoal, elaboração própria.

Foi realizada a discussão do caso prático “Fernando com 7 anos, cego de nascença, matriculou-se em sua escola no primeiro ano. (1) Quais medidas a gestão precisa tomar? (2) Quais recursos internos e externos a gestão escolar pode buscar para atender as necessidades educacionais nesse caso? (3) Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar desta situação?” Cada grupo deveria discutir e responder as questões, para depois socializar com a turma. Após a discussão, passou-se a explanação dialogada da classificação da DV em baixa visão e cegueira. Iniciando com a baixa visão, trazendo conceito e características tal como vídeos que denotam recursos e tecnologias assistivas. Em seguida, passou-se a cegueira, propondo conceitos e características, complementados por vídeos exemplificando recursos e tecnologias assistivas.

Na parte final do encontro passou-se a apresentação da escola e a inclusão do DV, externando e discutindo a necessidade de suportes oferecidos pela EE como: (a) orientação e mobilidade; (b) atividade de vida diária; (c) sistema Braille; (d) Soroban; entre outros. Cada um desses suportes foi exibido com conceitos e características, transmitido em vídeos sua importância e sendo evidenciada a reflexão de como a escola comum e a gestão escolar precisam conhecer e acolher cada um deles, trabalhando o favorecimento da cada um no dia a dia escola e promovendo a inclusão.

Para encerramento utilizou-se do vídeo “Programa Especial - cabeleireira cega Marlene Mello” revelando que com incentivo, estímulo e reconhecimento de suas potencialidades, cada um de nós pode ir muito além do que se imagina.

#### 4.2.4 Quarto encontro de formação

O Quadro 52 aponta o planejamento do quarto encontro.

Quadro 52- Roteiro de planejamento do quarto encontro			continua...
Encontro 4: Deficiência Intelectual (2h)			
<b>Objetivos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em cada um dos temas específicos de deficiências se buscará mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão e ensino.</li> <li>✓ Exemplificar a inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada.</li> <li>✓ Conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>✓ “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.</li> </ul>			
<b>Duração</b>			
Encontro presencial: 2 horas			
Atividades complementares extraclasse: 6 horas			
Dinâmica do Encontro			
Etapa	Tempo	Organização	
<b>1</b> <b>Introdu-</b> <b>tória</b>	10 min.	1.1 Tirar alguma dúvida se houver, relembrar do site e apresentar o tema 1.2. Aplicar Escala de Avaliação da Formação 1.3 Aplicar Escala de Autoavaliação.	
<b>2 Etapa</b> <b>1:</b> <b>Sensibili-</b> <b>zando</b>	30	2.1 Vídeo – Sensibilizando para inclusão (5min). Importância da inclusão: trechos do filme "Do luto à luta" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YP1fsEgL710">https://www.youtube.com/watch?v=YP1fsEgL710</a> 2.2. Introdução de conceitos (10 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Diferenciando doença mental, deficiência mental e deficiência intelectual;</li> <li>b) Apresentando transtorno do neurodesenvolvimento;</li> <li>c) Diagnóstico – critérios do DSMV</li> </ul> 2.3 Dinâmica Sensibilizando (15 min.): “Eu vou para lua e vou levar...” – três participantes saem da sala, e combina-se uma lógica com a sala sem eles saberem. Ex. Levar algo que começa com a primeira letra do seu nome. Os três participantes voltam, e se inicia a brincadeira. E dificilmente conseguem entender a lógica, ou demoram muito. Objetivo da dinâmica é sensibilizar para uma lógica cognitiva diferente das pessoas com deficiência intelectual.	

Quadro 52- Roteiro de planejamento do quarto encontro conclusão.

<b>3 Etapa 2: Características - e NEE</b>	40 min.	3.1 <i>Classificação da DI (9 min.):</i> Slides com classificação e características; 3.2 Vídeo – Convivendo com as Diferenças - Deficientes Intelectuais” (1 min.) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IY2OLBVdt10">https://www.youtube.com/watch?v=IY2OLBVdt10</a> 3.3 <i>Estudo de caso:</i> Trabalhar a reflexão da inclusão através de caso concreto * Cada grupo receberá um caso para leitura e pensar em uma proposta de solução (10 min.) * Discussão dos casos concretos (20 min.)- Cada grupo apresentará as soluções encontradas para cada caso e ocorre a socialização das discussões;
<b>4 Etapa 3: A escola e a DV.</b>	30 min.	4.1. <i>Inclusão Escolar</i> 4.1.1 <i>Vídeo:</i> “Esta bailarina com síndrome de down é tão boa que chega a ensinar sua professora!” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WN0qiI66Fqo">https://www.youtube.com/watch?v=WN0qiI66Fqo</a> 4.1.2 <i>Possibilidade de ensino:</i> a) Slides - ensino b) Vídeo “Programa Especial - matemática para crianças com síndrome de Down!” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=31mppvI6Do">https://www.youtube.com/watch?v=31mppvI6Do</a> c) Slides – Elementos da inclusão presentes no PPP, adaptações, mudanças na escola – dicas de inclusão e possibilidades.
<b>5 Encerramento</b>	10 min.	5.1 <i>Vídeo de Despedida e imagem</i> EMOCIONE-SE_ O primeiro casamento de uma pessoa com deficiência no Brasil <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z2Q1yQXMdpI">https://www.youtube.com/watch?v=z2Q1yQXMdpI</a> 5.2 <i>Despedida:</i> data e horário do próximo encontro.
<b>Referências utilizadas para esse encontro:</b>		
APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. <i>DSM-V</i> . Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2014.		
BATISTA, A. M. MANTOAN, M. T. E. <i>Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental</i> . Brasília: MEC/SEESP, 2006.		
CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). <i>Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental</i> . Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.		
SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. <i>Inc.Soc.</i> , Brasília, DF, v.10 n.2, p.17-27, jan./jun. 2017.		

Fonte: elaboração própria.

No quarto encontro (13 de setembro de 2018) primeiramente foram esclarecidas dúvidas sobre o site e seu acesso e introduziu-se o tema do dia de formação. Em seguida realizou-se a aplicação da escala de avaliação da formação (APÊNDICE C) com as questões pertinentes ao encontro somadas as questões da escala autoavaliativa de conhecimento (APÊNDICE D).

Iniciou-se com um vídeo “Importância da inclusão: trechos do filme ‘Do luto à luta’” para introduzir o tema e sensibilizar para a importância da inclusão para a pessoa com DI. Na sequência introduziram-se alguns conceitos por meio de explanação dialogada: (a) doença mental; (b) deficiência mental; (c) DI, apresentando as suas causas.

Em seguida fez-se uma dinâmica introdutória “Eu vou para lua e vou levar...”, onde três participantes saem da sala, e combina-se uma lógica com a sala de objetos a se levar a lua, sem os participantes que saíram saberem - exemplo: levar algo que começa com a primeira letra do seu nome. Os três participantes voltam, iniciada a brincadeira eles



precisam entender a lógica e explicar o porquê que cada um está levando aquele elemento. Dificilmente eles conseguem compreender a lógica, ou demoram muito. O objetivo da dinâmica é sensibilizar para uma lógica cognitiva diferente das pessoas com DI, que muitas vezes elas sentem dificuldade de corresponder à lógica cognitiva implantada na sociedade. A dinâmica transcorreu bem, com participação de todos e ao final as três pessoas que haviam saído não conseguiram adivinhar a lógica que era um objeto com a última letra do nome de cada pessoa.

Como sequência desse dia de formação, apresentou-se de forma dialogada mais algumas características da DI e sua classificação, que foi complementada com o vídeo “Convivendo com as Diferenças - Deficientes intelectuais - TV Câmara”. Em seguida, adentrou-se para o estudo de caso, onde cada grupo precisaria ler o caso, responder às questões, e em seguida socializar a toda a turma.

Apresentou-se o vídeo “Esta bailarina com síndrome de Down é tão boa que chega a ensinar sua professora!” Anunciando a grande capacidade que cada indivíduo possui se estimulado e impulsionado, independente de qualquer deficiência. Adentrou-se então a inclusão escolar da pessoa com DI, onde está discussão iniciou-se com um vídeo “Programa Especial - matemática para crianças com síndrome de Down!” atestando a possibilidade e alternativas da escolarização e aprendizagem. Em seguida, através de uma exposição dialogada focou-se em como a escola precisa trabalhar e se preparar para atender a pessoa com DI, sendo através do trabalhar com o concreto para desenvolver a sua capacidade cognitiva.

Igualmente, frisou-se que a inclusão é de toda escola: equipe de gestão, docentes, funcionários e alunos. Também Modificações Organizativas e a importância do PPP para a inclusão com enfoque para mudanças e adequações na temporalidade da aprendizagem, no plano de atendimento individualizado, nas adaptações curriculares, no AEE e reforço escolar tal como a presença do currículo funcional se necessário.

E por fim a valorização das diferenças, como formas diversas de pensar e expressar esse raciocínio precisam ser valorizadas para além do padrão exigido. E a importância da utilização de diferentes formas de Linguagem para o ensino e aprendizagem.

O vídeo “Emocione-se: o primeiro casamento de uma pessoa com deficiência no Brasil” finalizou o encontro. Este tem como foco a capacidade existente em cada pessoa com deficiência intelectual.

## 4.2.5 Quinto encontro de formação

O roteiro do quinto encontro é externado no Quadro 53.

Quadro 53 - Roteiro de planejamento do quinto encontro

continua...

<b>Encontro 5: Deficiência Física</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em cada um dos temas específicos de deficiências se buscará mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão e ensino.</li> <li>✓ Exemplificar a inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada.</li> <li>✓ Conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>✓ “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.</li> </ul>		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial:</b> 2 horas		
<b>Atividades complementares extraclasse:</b> 6 horas		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1 Introdutória</b>	10 min.	<p>1.1 Tirar alguma dúvida se houver.</p> <p>1.2. Apresentar o tema de hoje.</p> <p>1.3 Relembrar do site</p> <p>1.4 Aplicar Escala de Avaliação da Formação (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia).</p> <p>1.5. Aplicar Escala de Autoavaliação.</p>
<b>2 Etapa 1: Sensibilizando</b>	30min.	<p>2.1 Vídeo – Sensibilizando para o tema. (15min) Educação Especial - Deficiência física <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nG5sgJScnEs">https://www.youtube.com/watch?v=nG5sgJScnEs</a></p> <p>2.2 Introdução de conceitos (15 min.) Deficiente Físico, Origem e Causa, Classificação da DF, Paralisia Cerebral e deficiência múltipla. Vídeo Paralisia Cerebral – explicando <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oo4NIPggLW4">https://www.youtube.com/watch?v=oo4NIPggLW4</a></p>
<b>3 Etapa 2: Características NEE</b>	55 min.	<p>3.1 Estudo de caso - Trabalhar a reflexão da inclusão através de casos concretos (30 min.)</p> <p>a) Cada grupo receberá um caso para leitura e pensar em uma proposta de solução</p> <p>b) Discussão dos casos concretos - Cada grupo apresentará as soluções encontradas para cada caso e ocorre a socialização das discussões</p> <p>3.2 Slides: NEE, recursos, adaptações e tecnologias assistivas (10 min.)</p> <p>3.3. Vídeos de Tecnologia Assistiva (15 min.)</p> <p>a) Levox (4min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Vhq64K2zZ_Q">https://www.youtube.com/watch?v=Vhq64K2zZ_Q</a></p> <p>b) Tecnologia Assistiva - Inclusão Escolar(2 min.) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BQvxYhaZg">https://www.youtube.com/watch?v=BQvxYhaZg</a></p> <p>c) TECLADO TIX(3min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tSA2AXZ_1m0&amp;app=desktop#searching">https://www.youtube.com/watch?v=tSA2AXZ_1m0&amp;app=desktop#searching</a></p> <p>d) Vídeo Escrevendo com o piscar dos olhos (2 min.) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PFanwNHnp-M&amp;app=desktop">https://www.youtube.com/watch?v=PFanwNHnp-M&amp;app=desktop</a></p>
<b>4 Etapa 3: A escola</b>	10 min.	<p>4.1. Slides - Educação Inclusiva para DF</p> <p>4.2 Vídeo - Inclusão os que as escolas precisam mudar (6min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ieasHdgWDJA">https://www.youtube.com/watch?v=ieasHdgWDJA</a></p>
<b>5 Encerramento</b>	10 min.	<p>5.1 Vídeo de Despedida Educação Inclusiva: Além da Obrigatoriedade(4min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wIzZ9zLV9HI&amp;t=8s">https://www.youtube.com/watch?v=wIzZ9zLV9HI&amp;t=8s</a></p> <p>5.2 Despedida: Relembrar data e horário do próximo encontro</p>

**Referências utilizadas para esse encontro:**

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- Deficiência Física. Brasília – DF: MEC, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014c.
- GARCIA, V. Paralisia Cerebral – Parte 1. In. *Deficiente Ciente*: Blog da inclusão e cidadania. Setembro de 2009. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/paralisia-cerebral-parte-1.html>. Acesso em jun. 2018.
- GODÓI, A. M. *Educação infantil, saberes e práticas da inclusão*: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- PIRES, C.; BLANCO, L.M.V.; OLIVEIRA, M.C. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N. BERSCH, R.; MACHADO, R. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aec\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aec_df.pdf). Acesso em jun. 2018.

Fonte: elaboração própria.

O encontro cinco (27 de setembro de 2018) teve início com tempo para esclarecer eventuais dúvidas. Aplicou-se, na sequência, a escala de avaliação da formação (APÊNDICE C) e a escala autoavaliativa de conhecimento do dia (APÊNDICE D).

A primeira atividade foi o vídeo “Educação Especial - Deficiência física” para introdução e sensibilização ao tema da aula. Em seguida realizou-se uma apresentação dialogada de alguns conceitos introdutórios como: (a) conceito e classificação deficiência física; (b) origem e causas; (c) consequências no desenvolvimento infantil. Bem como introduzido definição, características e causas da paralisia cerebral, sendo culminado com o vídeo “O que é Paralisia Cerebral”.

Passou-se então para o estudo de caso referente ao tema do dia, realizado em grupo leitura e discussão pelo grupo e socialização das respostas.

Pela exibição dialogada abordaram-se as NEE da pessoa com deficiência física, como locomoção, coordenação manual, comunicação etc., e a relevância da escola olhar para essas necessidades. Foram exemplificados por meio de imagens e discutidos diversas possibilidades de recursos e adaptações para se atender as NEE. Culminou em alguns pequenos vídeos para que as participantes pudessem visualizar concretamente: (1) Vídeo “Pai do Recife desenvolve aplicativo para ajudar filha com paralisia cerebral”; (2) Vídeo

“Tecnologia Assistiva - Inclusão Escolar”; (3) Vídeo “Teclado TIX”; (4) Vídeo “Escrevendo com o piscar dos olhos”.

Posteriormente adentrou-se a reflexão das necessidades de mudanças na escola para receber uma criança com deficiência física. O vídeo “Inclusão os que as escolas precisam mudar” introduziu a discussão. Em seguida demonstrou-se por imagens e discutiram-se as mudanças necessárias mais comuns como: rampas, portas largas, banheiro adaptado, barras, etc. E apresentou-se o conceito e características de deficiência múltiplas.

Com o vídeo “Educação Inclusiva: Além da obrigatoriedade” encerrou-se, lembrando o próximo dia de formação e o site para consulta e material extra.

#### 4.2.6 Sexto encontro de formação

O sexto encontro de formação foi planejado conforme o Quadro 54.

Quadro 54- Roteiro de planejamento do sexto encontro

continua...

<b>Encontro 6: Transtorno do espectro autista</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em cada um dos temas específicos de deficiências se buscará mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão e ensino.</li> <li>✓ Exemplificar a inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada.</li> <li>✓ Conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>✓ “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.</li> </ul>		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial:</b> 2 horas		
<b>Atividades complementares extraclasse:</b> 6 horas		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1 Introdução</b>	10 min.	1.1 Tirar alguma dúvida se houver. 1.2 Apresentar o tema de hoje. 1.3 Lembrar do site 1.4 Aplicar Escala de Avaliação da Formação (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia). 1.5 Aplicar Escala de Autoavaliação.
<b>2 Etapa 1: Sensibilizando e Características do TEA</b>	35min.	2.1 Vídeos – TEA (15 min.) Vídeo: MTV Autismo Documentário (10min.) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mNab1gzIy1o">https://www.youtube.com/watch?v=mNab1gzIy1o</a> Vídeo: Explicando o autismo (5min.) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yeLFATXM0hc">https://www.youtube.com/watch?v=yeLFATXM0hc</a> 2.2 Slides Conceitos (20min): TEA – Critérios de Diagnósticos e Características. Vídeo - Autista tentando se expressar(2min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2bMVAqj89Jg">https://www.youtube.com/watch?v=2bMVAqj89Jg</a> Vídeo - João Victor (autista)...tentando se comunicar (4 anos e 5 meses) (2min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QP2nsDJSmak">https://www.youtube.com/watch?v=QP2nsDJSmak</a>

Quadro 54- Roteiro de planejamento do sexto encontro

conclusão.

		Vídeo AUTISMO E TOC (1min e 45) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tUP84vDFp2c">https://www.youtube.com/watch?v=tUP84vDFp2c</a> VÍDEO 60 segundos sentindo na pele como um autista (1min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=s4BIYqg2Z78">https://www.youtube.com/watch?v=s4BIYqg2Z78</a> Vídeo O mundo na visão de um Autista (1 min. e 24s) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=S8DJkSy0bho">https://www.youtube.com/watch?v=S8DJkSy0bho</a>
<b>3 Etapa 2:</b> <b>Neces-</b> <b>sidades</b> <b>Educa-</b> <b>cionais</b> <b>Especiais</b> <b>e Inclusão</b>	50 min.	<b>3.1 Estudo de caso</b> - Trabalhar a reflexão da inclusão através de casos concretos (30 min.) a) Cada grupo receberá um caso para leitura e pensar em uma proposta de solução b) Discussão dos casos concretos. Cada grupo apresentará as soluções encontradas para cada caso e ocorre a socialização das discussões <b>3.2. Slides com propostas para inclusão – 20 min.</b>
<b>4</b> <b>Encerra-</b> <b>mento</b>	5 min.	<b>4.1 Vídeo de Despedida e imagem (4min)</b> Vídeo: História de Sucesso no Autismo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qn2z7vHotMc">https://www.youtube.com/watch?v=Qn2z7vHotMc</a> <b>4.2 Despedida: Relembrar data e horário do próximo encontro</b>
<b>Referências utilizadas para esse encontro:</b>		
<p>APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. <i>DSM-V</i>. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2014.</p> <p>BERNARDO, E. P.; FERNANDES, F.C.; PEREZ, G.A.; GAMA, M.D.; TOLEDO, R.P.; COELHO, G.G. Autismo: uma revisão sobre produções teóricas que abordam a atuação profissional e a família. <i>Revista Científica Unilago</i>. Vol. 01, n.01, 2015. Disponível em: <a href="http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2015/downloads/4.pdf">http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2015/downloads/4.pdf</a>. Acesso em agosto de 2018.</p> <p>BRUNI, A. R. et al, 2013. <i>Cartilha autismo e educação</i>. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013.</p> <p>DIAS, R. B.; BRAGA, P.G.; BUYTENDORP, A.A.B.M. (org.) <i>Educação especial e autismo</i>. Campo Grande, MS: Perse, 2017.</p> <p>FORNER, V.B; ROTTA, N.T. Transtorno do espectro autista: aspectos da intervenção multidisciplinar. In: ROTTA, N.T; BRIDI FILHO; BRIDI. (Org.). <i>Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar</i>. Porto Alegre: Artmed, 2016.</p> <p>KONKIEWITZ, E. C. (Org.). <i>Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar</i>. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.</p> <p>MELLO, A.M.S.R. <i>Autismo: guia prático</i>, São Paulo:AMA, 2007.</p> <p>PRAÇA, E. T. P. O. <i>Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular</i>. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Juiz de Fora-MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.</p> <p>WALTER, C.C.F. <i>Os efeitos da adaptação do PECS associado ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil</i>. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2000.</p>		

Fonte: elaboração própria.

No sexto encontro (4 de outubro de 2018), após esclarecimentos de dúvidas, realizou-se a aplicação da Escala de Avaliação da Formação (APÊNDICE C), com tópicos do tema do encontro do dia e Escala de Autoavaliação (APÊNDICE D).

Foi proposto o Vídeo “MTV Autismo – Documentário” para introduzir o tema TEA com exemplos e depoimentos dos pais. Como complemento foi visto o vídeo “Explicando o autismo”, que exprime o conceito e características do transtorno.

Foi realizada exposição dialogada das características do TEA, nomenclatura atual do DSMV e critérios de diagnóstico. Acompanhada de muitas imagens e vídeos para transparecer e exemplificar de forma prática. Vídeos: (a) “Autista tentando se expressar”; (b) “João Victor (autista) tentando se comunicar (4 anos e 5 meses)”; (c) “Autismo e TOC”; (d) “60 segundos sentindo na pele como um autista”; (e) “O mundo na visão de um Autista”.

Em seguida passou-se à reflexão da inclusão através de caso concreto, no qual cada grupo realizou leitura e pensou em proposta de solução, socializando com toda a sala. Após este estudo de caso realizou-se apresentação dialogada com enfoque para a inclusão escolar, discutindo (a) as NEE do transtorno do espectro autista, (b) a mediação da aprendizagem necessária, (c) os recursos e estratégias importantes a serem utilizadas, (d) a organização da sala de aula, (e) as mudanças necessárias na escola para bem acolhê-los.

Encerrou-se com o vídeo “História de Sucesso no Autismo” e revisão da próxima data de formação.

#### 4.2.7 Sétimo encontro de formação

O encontro sete foi planejado coerente o Quadro 55.

Quadro 55 - Roteiro de planejamento do sétimo encontro

continua...

<b>Encontro 7: Altas Habilidades/Superdotação</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em cada um dos temas específicos de deficiências se buscará mostrar de forma prática a possibilidade da inclusão e ensino.</li> <li>✓ Exemplificar a inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada.</li> <li>✓ Conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível.</li> <li>✓ “Desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.</li> </ul>		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial:</b> 2 horas		
<b>Atividades complementares extraclasse:</b> 6 horas		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1 Introdutória</b>	10 min.	1.1 Tirar alguma dúvida se houver. 1.2. Apresentar o tema de hoje. 1.3 Relembrar do site .

Quadro 55 - Roteiro de planejamento do Sétimo Encontro continua...

		<p>1.4 Aplicar Escala de Avaliação da Formação (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia).</p> <p>1.5. Aplicar Escala de Auto-Avaliação.</p>
<b>2 Etapa 1: Sensibilizando</b>	40 min.	<p>2.1 Vídeo – AH/SD (6min e 30s) “Criança superdotada: Como descobrir e como é ser mãe de uma?” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fS3hqD8-EUY">https://www.youtube.com/watch?v=fS3hqD8-EUY</a></p> <p>2.2 Slides (30 min.) Explicando AHSD – conceitos características, identificação, base teórica.</p> <p>Vídeos:</p> <p>a) Menino de 3 anos toca bateria de forma inacreditável (5min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cYLQytuz4KA&amp;t=28s">https://www.youtube.com/watch?v=cYLQytuz4KA&amp;t=28s</a></p> <p>b) Menino de 3 anos definindo palavras e conceitos difíceis: moderno, bússola, ampulheta, esqueleto! (2min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HdaO6732xV8">https://www.youtube.com/watch?v=HdaO6732xV8</a></p>
<b>3 Etapa 2: NEES e Inclusão</b>	50 min.	<p>3.1 Estudo de caso - Trabalhar a reflexão da inclusão através de casos concretos (30 min.)</p> <p>a) Cada grupo receberá um caso para leitura e pensar em uma proposta de solução</p> <p>b) Discussão dos casos concretos - Cada grupo apresentará as soluções encontradas para cada caso e ocorre a socialização das discussões</p> <p>3.1 Slides com propostas para inclusão – 20 min.</p>
<b>4 Encerramento</b>	20 min.	<p>4.1 Vídeo de Despedida Vídeo - Entrevista em especial sobre superdotados (16min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=q2qubKBJXUs">https://www.youtube.com/watch?v=q2qubKBJXUs</a></p> <p>4.2 Despedida: Relembrar data e horário do próximo encontro</p>
<b>Referências utilizadas para esse encontro:</b>		
<p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996</i>. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Resolução CNE n.2 de 11 de setembro de 2001</i>. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica. Brasília: CNE, 2001.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação</i>. Brasília : SEESP/MEC, 2006c.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008a.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. <i>Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009</i>. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE, 2009b.</p> <p>BRASIL. Casa Civil. <i>Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011</i>. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011.</p> <p>CUPERTINO, C.M.B; ARANTES, D.R.B. (Org.) <i>Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos</i>. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. São Paulo: SE, 2012.</p> <p>GAMA, M. C. S. S. <i>Educação de superdotados: teoria e prática</i>. São Paulo: EPU, 2006.</p> <p>MACHADO. R.C. Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, D.M.; VITOR, S.L.; GONÇALVES, A.F.S. (Org.) <i>Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial</i>. São Carlos : Marquezzine &amp; Manzini: ABPEE, p.237-244, 2015.</p>		

## Quadro 55 - Roteiro de planejamento do sétimo encontro conclusão.

PLETSCH, M.D. FONTES, R. S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

RENZULLI, J. S. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?* Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75- 131, abr. 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805205>. Acesso em: 23 jun. 2012.

VIRGOLIM, A.M.R. *Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fonte: elaboração própria

O sétimo encontro (18 de outubro de 2018) teve início com revisão do encontro anterior e aplicação da Escala de Avaliação da Formação (APÊNDICE C) com os tópicos do dia, bem como a escala Autoavaliativa (APÊNDICE D).

A formação do dia estabeleceu-se com a apresentação de um vídeo “Criança superdotada: Como descobrir e como é ser mãe de uma?”, para introduzir o tema e proporcionar uma sensibilização para a temática.

Em seguida introduziu-se uma exposição dialogada das altas habilidades/superdotação discutindo a terminologia, a definição e características. Utilizando-se de imagens e vídeos: (a) “Menino de 3 anos toca bateria de forma inacreditável”; (b) “Menino de 3 anos definindo palavras e conceitos difíceis: moderno, bússola, ampulheta, esqueleto”! E, evidenciado a base teórica e possibilidades de identificação da AH/SD. Exibiram-se questões relevantes de mitos e inverdades retratadas a essa parcela de alunado.

Logo em seguida passou-se ao estudo de caso concreto, onde cada grupo recebeu um estudo de caso para leitura e pensar ideias e soluções. Após o estudo de caso, abordou-se a inclusão escolar da pessoa com AH/SD através de proposição dialogada dos conceitos de (a) NEE, (b) o atendimento escolar adequado por meio da aceleração, agrupamento e/ou enriquecimento, (c) importância da flexibilidade e da reorganização escolar. O encontro foi encerrado com o visionamento da “Entrevista em especial sobre superdotados”.

#### 4.2.8 Oitavo encontro de formação

O planejamento do oitavo encontro ocorreu conforme roteiro do Quadro 56.



Quadro 56 - Roteiro de planejamento do oitavo encontro

continua...

<b>Encontro 8: Gestão para Mudança- Gestão do Clima e da Cultura Organizacional, Liderança e Participação na escola</b>		
<b>Objetivos:</b> Trabalhar a importância da gestão do clima e da cultura organizacional, da liderança e da participação na escola, e seus papéis na gestão para a mudança a que se refere à inclusão escolar.		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial: 2 horas</b>		
<b>Atividades complementares extraclasse: 6 horas</b>		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1</b> <i>Introdu- tória</i>	10 min.	1.1 Tirar alguma dúvida se houver. 1.2. Apresentar o tema de hoje. 1.3 Relembrar do site 1.4 Aplicar Escala de Avaliação da Formação (FRACIONADA com tópicos do tema do encontro do dia). 1.5. Aplicar Escala de Auto-Avaliação.
<b>2 Etapa</b> <b>1:</b> <i>Sensibili- zando e</i> <i>Introdu- ção:</i>	30 min.	2.1 Conceitos de Gestão Educacional e Gestão escolar(10 min.) 2.2 Estudos de casos por meio de história (20 min.) a) Cada grupo receberá um caso para leitura e pensar em uma proposta de solução, envolvendo temas de clima e cultura organizacional, liderança e participação. Vídeo : O voo dos gansos - Narração Rivaldo Barros <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BJYm9760fR0">https://www.youtube.com/watch?v=BJYm9760fR0</a>
<b>3 Etapa</b> <b>2:</b> <i>Definição es e</i> <i>caracterí- sticas</i> <i>dos</i> <i>elemen- tos</i> <i>relevan- tes da</i> <i>gestão</i> <i>para</i> <i>inclusão</i>	60 min.	3.1 Clima e Cultura organizacional (20 min.) a) conceitos -15 min. b) vídeos- 5 min. Vídeo: Paradigma dos 5 macacos em uma jaula (2min) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ePmIP8qS3A0">https://www.youtube.com/watch?v=ePmIP8qS3A0</a> Vídeo- Fofoca trabalho (2 min. e 40) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=I18Vn-Q1Sp4">https://www.youtube.com/watch?v=I18Vn-Q1Sp4</a> 3.2. Liderança (20 min.) a) Conceitos – 15 min. b) Vídeos (5min) Vídeo: Estilos de liderança <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ds5HD74uzlQ">https://www.youtube.com/watch?v=Ds5HD74uzlQ</a> 3.3 Participação (20 min.) a) Conceitos 15 min. b) Vídeo (5 min.) Vídeo: Escolas Democráticas (2 min. e 30 seg.) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AgfiBJyAMKs">https://www.youtube.com/watch?v=AgfiBJyAMKs</a>
<b>4</b> <i>Encerra- mento</i>	20 min.	4.1 Escola Inclusiva sinônimo de mudança: papel da gestão- 5 min. 4.2 Despedida: Vídeo de Despedida: Meu Mestre, Minha Vida – Princípio de Liderança <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MqUOh5bOjEg">https://www.youtube.com/watch?v=MqUOh5bOjEg</a> Relembrar data e horário do próximo encontro
<b>Referências utilizadas para esse encontro:</b>		
BRASIL. Ministério da Educação. <i>Resolução CNE n.2 de 11 de setembro de 2001</i> . Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica. Brasília: CNE, 2001.		
CURY, A. <i>Organização e Métodos: uma visão holística</i> . São Paulo: Atlas, 2000.		
FARIA, J.H.; MENEGHETTI, F. K. Liderança e Organizações. <i>Revista de Psicologia</i> , Fortaleza, v. 2 n. 2, p. 93-119, jul./dez. 2011.		
LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. <i>Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização</i> . São Paulo: Cortez, 2012.		
LÜCK, Heloísa. <i>Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b..		

## Quadro 56 - Roteiro de planejamento do oitavo encontro

conclusão.

ROCHA, S. M. P. S. Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudanças. In: *35 reunião da ANPED*. 2012.

VIEIRA, S. L. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008.

WAGNER, J. A.; HOLLENBECK, J.R; *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Saraiva, 2003.

Fonte: elaboração própria

O oitavo encontro (08 de novembro de 2018) iniciou com a rotina estabelecida, além da aplicação das questões do dia da Escala de Formação (APÊNDICE C) e Escala de Autoavaliação (APÊNDICE D). Posteriormente, ocorreu explanação de conceitos e características da Gestão do Sistema Educacional Brasileiro e da gestão escolar. Foram apontados os elementos da gestão: (a) clima e cultura organizacional, (b) liderança e (c) participação.

Após passou-se a discussão coletiva do estudo de caso do dia. Primeiramente apresentou-se o vídeo “O voo dos gansos - Narração Rivaldo Barros”. Em seguida entregou-se uma síntese do conteúdo do vídeo para leitura e discussão. Logo após, o grupo respondeu as questões referentes ao texto e vídeo: (a) O que este texto pode nos ensinar sobre o clima e a cultura organizacional da nossa escola, e sobre as relações interpessoais? (b) Sobre a Liderança de nossa escola? O que podemos refletir? (c) E sobre a participação na escola? O que refletimos?

Continuou-se com manifestação dialogada de conceitos, definições e características do clima e da cultura organizacional. Em seguida refletiu-se sobre padrões de comportamentos estabelecidos nas escolas e repetidos por anos, juntamente com a apresentação do vídeo “Paradigma dos 5 macacos em uma jaula”.

E discutindo o clima e cultura organizacional, levou-se a reflexão de como a escola de cada participante da formação se estabelece diante das relações humanas como fofocas, negatividade e pessimismo, competitividade excessiva, arrogância, envolvimento, parcerias e ajuda coletiva. Essa reflexão culminou no vídeo “Fofoca no trabalho”.

Adentrou-se em seguida na explicação dialoga do conceito de liderança, suas características sempre vinculando a sua relevância para a inclusão escolar. Foram trabalhados os estilos de liderança existentes e suas características, externando o vídeo “Estilos de liderança” para culminar essa discussão.

Em seguida passou-se a discussão da participação na instituição escolar e da relevância da gestão democrática participativa comparando-a com a gestão centralizadora, elencando características de cada uma e sua constituição histórica. O que terminou com ostentação do vídeo: “Escolas Democráticas”.

Por fim, refletindo os conceitos desenvolvidos, apresentou-se o vídeo: “Meu Mestre, Minha Vida - Princípios de liderança”. Lembrou-se ao final a data e tema do próximo encontro.

#### 4.2.9 Nono encontro de formação

O nono e último encontro foi planejado de acordo com roteiro exposto no Quadro 57.

Quadro 57 - Roteiro de planejamento do nono encontro

continua...

<b>Encontro 9 : Funções da equipe gestora (direção/supervisão/orientação)</b>		
<b>Objetivos:</b> Evidenciar a divisão de papéis e a característica de atuação de cada função da equipe gestora com enfoque na inclusão escolar.		
<b>Duração</b>		
<b>Encontro presencial:</b> 2 horas		
<b>Atividades complementares extraclasse:</b> 6 horas		
<b>Dinâmica do Encontro</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo</b>	<b>Organização</b>
<b>1 Introdutória</b>	15 min.	1.1 Tirar alguma dúvida se houver. 1.2. Apresentar o tema de hoje. 1.3 Relembrar do site 1.4 Reavaliar o estudo de caso – formação dos grupos entrega de um caso analisado pelo grupo em um dos encontros anteriores para que façam a leitura, discussão e reavaliação da proposta com base em tudo que foi estudado.
2. Etapa 1: Funções da equipe gestora	45 min.	2.1 Estudo Dirigido ( 30 min.): a) Leitura e discussão em grupo de texto das funções da equipe gestora. b) Socialização da discussão do grupo para toda a turma. 2.2 Slides (15 min.) Sintetizando as especificidades de cada função/atuação para a inclusão escolar.
<b>3. Avaliação final e confraternização</b>	40 min.	3.1 Avaliações finais da pesquisa (20 min.) a) Reaplicação da Escala de Avaliação b) Reaplicação da Escala de Autoavaliação c) Questão aberta final 3.2 Confraternização (20 min.) Coffe-brak
<b>4 Encerramento</b>	20 min.	4.1 Vídeo Final de encerramento <b>Vídeo:</b> Tony Melendez <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eIErK3uzq5g">https://www.youtube.com/watch?v=eIErK3uzq5g</a> 4.2. Mensagem final Persistência mais perseverança é igual a Esperança! Você pode fazer muito mais..

Quadro 57 - Roteiro de planejamento do nono encontro conclusão.

	4.3 <i>Despedida</i> - entrega de declarações de participação e explicação da entrega dos certificados.
<b>Referências utilizadas para esse encontro:</b>	
AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In. FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, Márcia Angela de Silva (org.). <i>Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos</i> . São Paulo: Cortez, p. 193-210, 2008.	
LÜCK, H. <i>Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional</i> . Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.	
VASCONCELLOS, C. S. <i>Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula</i> . São Paulo: Libertad Editora, 2013.	

Fonte: elaboração própria.

O último encontro (20 de novembro de 2018) teve início com a aplicação das questões referente ao tema do dia da escala de formação (APÊNDICE C) e da escala autoavaliativa (APÊNDICE D).

Em seguida, em grupo, fez-se o reestudo de caso, no qual cada grupo recebeu um estudo de caso para reavaliar. Foram apresentados o caso estudado e a síntese das discussões desse caso, e pedido que o grupo reavalie-se e complementasse as discussões expressadas para este caso, se necessário. Para esse reestudo de caso, não foi realizada socialização coletiva com a turma, devido à escassez de tempo.

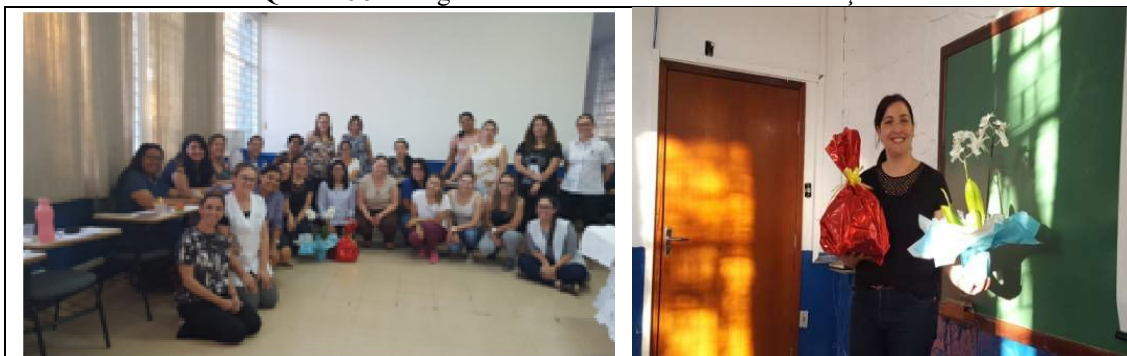
Logo após recolher as folhas de respostas do reestudo, iniciou-se em grupo a leitura dirigida de três pequenos textos que retratam as funções do diretor, do supervisor e do orientador (VASCONCELLOS, 2013). Após leitura discutiu-se coletivamente a questão: “Pensando em cada uma das funções, em que devemos mudar para termos uma ação de direção, orientação e supervisão com foco no desenvolvimento da inclusão na nossa escola?”.

Voltando a posição inicial círculo e desfazendo os grupos de estudo, fez-se a reaplicação das escalas de formação (20 questões com sentidos invertidos – APÊNDICE C) e de autoavaliação completa (APÊNDICE D). Nesse momento os participantes também responderam as questões finais do questionário de avaliação da expectativa do participante (APÊNDICE B). Consoante os participantes foram acabando as avaliações, já foram sendo encaminhados a uma mesa com salgados, bolo, café e suco para uma pequena confraternização de encerramento.

Por fim, foram entregues declarações da participação no curso e informado os trâmites e prazos para a expedição de certificação final da formação. O encontro foi encerrado com o vídeo motivacional “Tony Melendez” e a mensagem: “Persistência mais perseverança é igual a esperança!”.

O Quadro 58 exprime imagens do dia de encerramento.

Quadro 58 - Imagens do dia de encerramento da formação



Fonte: elaboração própria.

Terminada a formação a pesquisadora/formadora foi surpreendida com um agradecimento das participantes pelo desenvolvimento da formação.

### 4.3 Formação Complementar

Para complementar o programa de formação presencial, seguindo as orientações e interesse da SEMED, foi organizado um site de livre acesso a todos os participantes (<https://gestaoeinclusao.wordpress.com/>). Por meio desse instrumento os participantes da formação tiveram acesso a conteúdo para cada tema dos nove encontros de formação, disponibilizados nessa ordem: (a) *Slides* – exibição dos slides e conteúdos utilizados no encontro presencial para serem acessados e baixados; (b) *Videos do encontro* – disponível links de acesso direto no site de todos os vídeos utilizados no encontro de formação; (c) *Materiais para leitura* – materiais extras para leitura disponibilizados através de link com acesso direto no site, e materiais para download, na forma de conteúdo complementar; (d) *Videos extras* – disponibilizado link e acesso direto a vídeos sobre o tema de formação e que não foram utilizados no dia de formação por falta de tempo, ou seja, vídeos complementares do conteúdo. (e) *Atividades práticas* - conteúdo extra com propostas de atividades práticas para serem trabalhadas na escola, sobre o tema da formação do dia.

Durante toda a formação e até mesmo no ano de 2019, o site teve boa procura de acesso e download de material. Uma média de 40 acessos por tema/dia de formação, o que corresponde a 110% de acesso em comparação ao total de participantes.

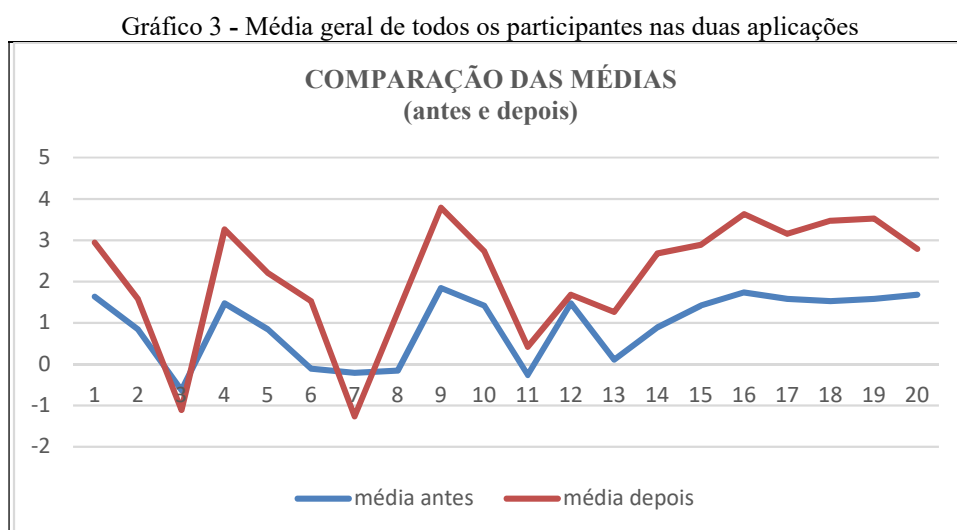
Destaca-se que em vários momentos se esclareceu antes ou depois da formação dúvidas sobre materiais e esclarecimentos, indicando o interesse dos participantes nessa formação complementar.

#### 4.4 Avaliação da Formação

Com intuito de avaliar a formação realizada e proporcionar a escuta dos participantes como coconstrutores do conhecimento desenvolvido no Programa, foram estruturados cinco instrumentos avaliativos (QUADRO 5): (1) escalas Likert de avaliação; (2) escala Likert autoavaliativa; (3) questionário de avaliação da expectativa do participante; (4) revisão reflexiva das respostas dos estudos de casos e (5) anotações de observação da pesquisadora participante.

##### 4.4.1 Escalas Likert de avaliação da formação

A análise das escalas de avaliação da formação (*escala I de avaliação da formação e escala II de avaliação da formação – APENDICE E*) seguiu critérios estatísticos de média, sendo o valor mais alto a ser obtido 2, juntamente com análise da moda e desvio padrão (CORREA, 2003). Do total de 20 questões da escala, verificou-se que 13 questões obtiveram aumento da média ao comparar as duas versões, o que corresponde a 65%. Uma questão (5%) manteve a média e seis questões (30%) apresentou diminuição do valor da média. O Gráfico 3 transpõe a média geral das questões de todos os participantes.



Fonte: elaboração própria.

A Tabela 7 externa a tabulação de cada uma das questões com sua média, desvio padrão e moda.

Tabela 7 - Comparativo de Média, Moda e Desvio Padrão por questão da escala de avaliação

Questão	Parâmetros	Antes	Depois	Diferença	Questão	Parâmetros	antes	depois	diferença
1	Média	1,63	1,32	-0,32	11	Média	-0,26	0,68	0,95
	D. padrão	0,50	0,95	0,45		D. padrão	1,56	1,70	0,14
	Moda	2	2	0		Moda	-1	2	3
2	Média	0,84	0,74	-0,11	12	Média	1,47	0,21	-1,26
	D. padrão	1,38	1,41	0,02		D. padrão	0,77	1,36	0,58
	Moda	2	2	0		Moda	2	-1	-3
3	Média	-0,63	-0,47	0,16	13	Média	0,11	1,16	1,05
	D. padrão	1,12	1,22	0,10		D. padrão	1,76	1,07	-0,69
	Moda	-1	-1	0		Moda	-2	2	4
4	Média	1,47	1,79	0,32	14	Média	0,89	1,79	0,89
	D. padrão	0,96	0,42	-0,55		D. padrão	0,94	0,42	-0,52
	Moda	2	2	0		Moda	1	2	1
5	Média	0,84	1,37	0,53	15	Média	1,42	1,47	0,05
	D. padrão	1,07	1,12	0,05		D. padrão	1,02	0,77	-0,25
	Moda	1	2	1		Moda	2	2	0
6	Média	-0,11	1,63	1,74	16	Média	1,74	1,89	0,16
	D. padrão	1,37	0,76	-0,61		D. padrão	0,93	0,32	-0,62
	Moda	-1	2	3		Moda	2	2	0
7	Média	-0,21	-1,05	-0,84	17	Média	1,58	1,58	0,00
	D. padrão	1,36	1,18	-0,18		D. padrão	1,26	1,02	-0,24
	Moda	-1	-2	-1		Moda	2	2	0
8	Média	-0,16	1,42	1,58	18	Média	1,53	1,95	0,42
	D. padrão	1,21	0,96	-0,25		D. padrão	1,02	0,23	-0,79
	Moda	1	2	1		Moda	2	2	0
9	Média	1,84	1,95	0,11	19	Média	1,58	1,95	0,37
	D. padrão	0,37	0,23	-0,15		D. padrão	0,69	0,23	-0,46
	Moda	2	2	0		Moda	2	2	0
10	Média	1,42	1,32	-0,11	20	Média	1,68	1,11	-0,58
	D. padrão	1,26	0,95	-0,32		D. padrão	0,48	1,24	0,76
	Moda	2	2	0		Moda	2	2	0

Fonte: elaboração própria.

As questões um, dois (Tema: Diversidade, Deficiência e Inclusão), sete (Tema: Deficiência Intelectual), 10 (Tema: Deficiência Física), 12 (Temas: Transtorno do Espectro Autista) e 20 (Tema: Funções da Equipe Gestora), apresentaram uma média menor na segunda aplicação, o que corresponde que para estas questões não houve ganho de conhecimento (30%).

Mas para as demais questões, três, quatro (Tema: Deficiência Auditiva), cinco, seis (Tema: Deficiência Visual), oito (Tema: Deficiência Intelectual), nove (Deficiência Física), 11 (Tema: Transtorno do Espectro Autista), 13, 14 (Tema: Altas Habilidades/Superdotação), 15, 16, 17 (Tema: Gestão da Cultura, Liderança e Mudança),

18 (Gestão Participativa) e 19 (Funções da Equipe Gestora), num total de 13 questões (65%) atestaram acréscimo na média e diminuição no desvio padrão.

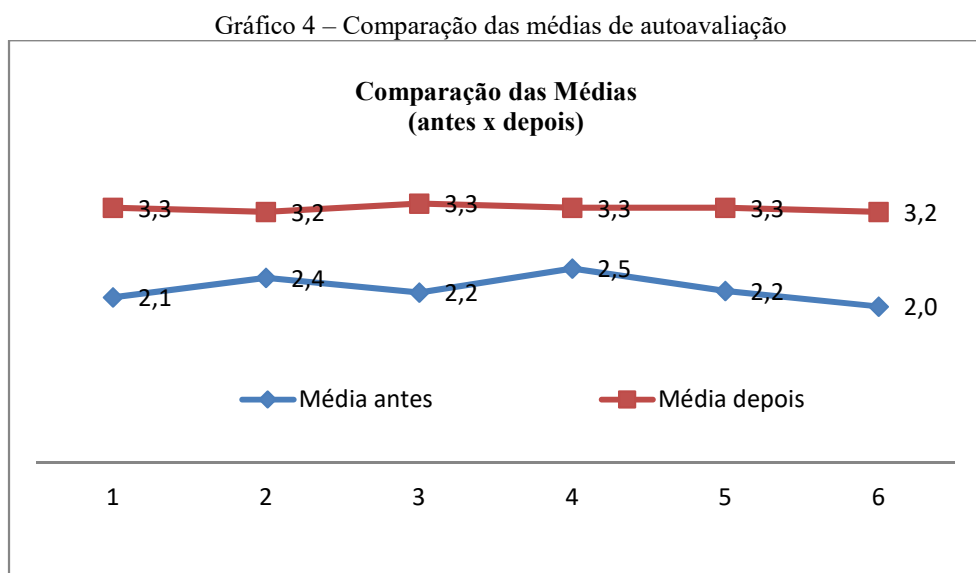
As escalas Likert de avaliação da formação em sua análise revelaram ganho de conhecimento pela formação realizada com aumento da média e diminuição no desvio padrão em 65% das questões.

#### 4.4.2 Escala Likert autoavaliativa de conhecimento

Na escala Likert autoavaliativa (Capítulo 2, item 2.2.1.2, APÊNDICE D), para cada tema/questão o participante deveria assinar um número de 1 a 5 que corresponde ao seu nível de conhecimento sobre o tema, indo de nenhum conhecimento (1), pouco conhecimento (2), conheço grande parte do assunto (3), conheço quase todo o assunto (4) até conhecimento completo do assunto (5).

A análise estatística (comparação da média da pontuação obtida para cada tema) indica que houve ganho de conhecimento oferecido pela formação, pois as médias de autoavaliação aumentaram em todas as questões.

O Gráfico 4 demonstra a comparação das médias.



Fonte: elaboração própria

O Tabela 8 determina cada uma das questões, com sua média, desvio padrão e moda para a aplicação antes e depois da formação.



Tabela 8 - Comparativo de Média, Moda e Desvio Padrão por questão da escala de autoavaliação

Questão	Parâmetro	Antes	Depois	Diferença
1	Média	2,1	3,3	1,2
	Desvio padrão	0,29	0,73	0,44
	Moda	2	4	2
2	Média	2,4	3,2	0,8
	Desvio padrão	0,51	0,71	0,20
	Moda	2	3	1
3	Média	2,2	3,3	1,1
	Desvio padrão	0,58	0,67	0,09
	Moda	2	3	1
4	Média	2,5	3,3	0,8
	Desvio padrão	0,61	0,73	1,34
	Moda	2	4	2
5	Média	2,2	3,3	1,1
	Desvio padrão	0,58	0,73	0,15
	Moda	2	4	2
6	Média	2	3,2	1,2
	Desvio padrão	0,33	0,71	0,38
	Moda	2	3	1

Fonte: elaboração própria

Comparando as respostas, observa-se que em todas as questões houve aumento do valor da média, indicando que os participantes indicaram que o conteúdo trabalhado nos encontros possibilitou melhorar os seus conhecimentos. Evidenciaram-se as questões um, três, cinco e seis com aumento acima de 1 ponto.

Em relação à dispersão das respostas dos participantes caracterizada pelo desvio padrão, também houve aumento, na grande maioria abaixo de 0,5 pontos; apenas a questão quatro destacou-se com aumento de 1,34. Estes dados (desvio padrão) advertem um maior distanciamento das respostas em relação à média. Contudo, este aumento é considerado positivo, pois a moda, que é indicativo de tendência central de um conjunto de dados, deslocou-se positivamente em todas as respostas.

Assim a *escala Likert Autoavaliativa* revelou ganho de conhecimento oferecido pela formação com aumento das médias de autoavaliação em todas as questões, e a análise revela ganho de conhecimento com a formação realizada.

#### 4.4.3 Avaliação através de questionário de avaliação da expectativa do participante

Para avaliar se a formação atendeu as expectativas dos participantes, foi criado um questionário de avaliação (APENDICE D), contendo duas questões abertas (FACHIN, 2005), uma aplicada no primeiro dia antes de iniciar a formação e outra

aplicada no último dia, ao final. Em análise qualitativa dos dados (GIL, 2010) seguindo os princípios da ATD, após leitura e unitarização, emergiram unidade de análise para cada questão, expressadas no Quadro 59.

Quadro 59 - Unidades de análise do questionário

<b>Categorias a priori</b>	<b>Unidades de análise</b>
<b>Expectativa inicial:</b> que você espera desta formação?	1.a) <i>Conhecimento;</i>
	1.b) <i>Auxílio para prática profissional;</i>
	1.c) <i>Nova visão.</i>
<b>Atendimento a expectativa inicial:</b> Analisando o curso de formação, você avalia que o mesmo correspondeu as suas expectativas iniciais?	2.a) <i>Conhecimento;</i>
	2.b) <i>Auxílio para prática profissional;</i>
	2.c) <i>Nova visão;</i>
	2.d) <i>Satisfação;</i>
	2.e) <i>Sugestões.</i>

Fonte: elaboração própria.

Verifica-se que todas as unidades de análise na questão inicial, reincidem e voltam a emergir na questão final, o que confirma a congruência da formação com o interesse e satisfação dos participantes. Especificando cada uma das unidades, para a questão inicial, dos 19 participantes 17 responderam que desejariam mais *conhecimento*, correspondendo a 89,5%. Para a questão final, obtivemos 13 participantes, num total de 68,5%, que afirmaram em suas respostas ter adquirido mais *conhecimento*. O Quadro 60 contém trechos das respostas por participantes (P) que apontam aquisição de mais *conhecimento*, comparativamente com a questão inicial e final.

Quadro 60 - Excertos para a unidade de análise *conhecimento*

*continua...*

<b>Questão Inicial</b>		<b>Questão final</b>	
<b>P</b>	<b>Resposta</b>	<b>P</b>	<b>Resposta</b>
1	[...] complementar o meu conhecimento [...];	1	[...] Me acrescentou conhecimentos [...];
2	[...] ampliar meus conhecimentos [...];	2	[...] Com certeza foi muito bom o curso, de muita formação [...];
3	[...] ampliar os conhecimentos [...];	3	[...] Passou conceitos sobre um tema delicado que a cada dia mais nós deparamos em sala de aula. [...];
4	[...] aprender mais [...];	4	[...] Foi de grande importância para o meu conhecimento [...];
5	[...] adquirir conhecimentos novos [...];	5	-
6	[...] esclarecimentos [...];	6	-
7	[...] adquirir novas técnicas e conhecimentos na área da inclusão [...];	7	[...] muito aprendizado [...];
8	-	8	-
9	[...] espero esclarecer dúvidas [...];	9	[...] Foi muito importante tudo que vi aqui e certamente enriqueceu meus conhecimentos. [...];
10	[...] conhecimentos que contribuirão para me qualificar [...];	10	[...] Trouxe novos conhecimentos [...];
11	[...] acrescentar em minha formação [...];	11	[...] O curso atendeu as minhas expectativas de conhecimento [...];

Quadro 60 - Excertos para a unidade de análise *conhecimento* *conclusão.*

12	[...] um conhecimento melhor [...];	12	[...] Porque entrei leiga sabendo pouca coisa sobre os temas e estou saindo mais preparada [...];
13	[...] entender mais [...];	13	-
14	[...] adquirir mais conhecimentos [...];	14	[...] O Curso apresentou de forma clara os pontos principais e discussões pertinentes [...];
15	[...] contribuir com minha formação acadêmica [...];	15	-
16	[...] melhorar o conhecimento [...];	16	[...] Com o curso pude aprender especificamente o que ocorre nas escolas [...];
17	-	17	[...] O curso foi incrível para a nossa formação [...];
18	[...] adquirir informações [...];	18	[...] ampliou meus conhecimentos [...];
19	[...] estudar mais [...];	19	-

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que o anseio ao conhecimento foi o que mais motivou os participantes. E comparativamente, questão inicial com 17 participantes indicando o desejo de adquirir conhecimento e ao final 10 destes reafirmando que adquiriram conhecimento com a formação, obteve-se 70% de congruência.

Para a categoria *auxílio para a prática profissional*, 15 participantes complementaram suas respostas na questão inicial afirmando ter interesse na formação para ajudar em sua prática profissional, o que correspondeu a aproximadamente 79%.

Já na resposta final, obteve-se 10 participantes que afirmaram ter adquirido apoio para sua prática profissional, num total de aproximadamente 53%. O Quadro 61 propõe os excertos, anunciando as respostas para essa categoria, comparando questão inicial e final.

Quadro 61 - Excertos para a unidade de análise *auxílio para a prática profissional* *continua...*

Questão Inicial		Questão final	
P.	Resposta	P.	Resposta
1	-	1	[...] Me acrescentou conhecimentos para serem colocados em minha prática pedagógica.
2	[...] fazendo com que eu consiga atender e contribuir na prática para o avanço global de nossos alunos [...];	2	[...] com certeza foi muito bom o curso de formação [...] em relação ao meu papel de gestor [...];
3	-	3	[...] aprendi que cabe a equipe gestora direcionar de forma prática dentro da escola o atendimentos as estas situações de forma natural e inclusiva;
4	Acredito que essa formação será de grande importância para a minha vida profissional [...];	4	[...] foi de grande importância para meu crescimento profissional. [...];

Quadro 61 - Excertos para a unidade de análise *auxílio para a prática profissional conclusão.*

5	[...] levar para a minha prática de trabalho [...];	5	-
6	[...] melhorar nossa prática educativa [...];	6	[...] veio de encontro de muitas angústias cotidianas encontradas nas escolas e na nossa prática de gestora [...];
7	[...] Adquirir novas técnicas para aplicar na nossa prática e melhor desempenhar nosso papel [...];	7	-
8	[...] lidar com a diversidade dos alunos em minha escola, bem como levar para os professores e equipe [...];	8	-
9	[...] ter um norte para que eu saiba como agir [...] que eu consiga como supervisora pedagógica auxiliar os professores [...]; .	9	[...] Aprendi com certeza um pouco mais como lidar na prática com as deficiências na escola [...];
10	[...] para qualificar a atuação durante a rotina da escola [...];	10	-
11	[...] Espero com este curso acrescentar em minha formação revendo como o meu papel de gestora tem que ser participativo na inclusão do aluno [...];	11	-
12	[...] como agir onde procurar para resolver problemas [...];	12	-
13	[...] Espero poder entender mais e perceber as especificidades de cada aluno, para poder trabalhar cada vez melhor com esses alunos [...];	13	-
14	[...] Poder atender melhor as pessoas e alunos com dificuldades [...];	14	[...] Sempre com estudos de casos que nos levaram a refletir nossa prática, [...]; .
15	[...] Contribuir em meu trabalho enquanto coordenadora [...];	15	-
16	-	16	[...] compreendi o que as escolas necessitam para melhorar o ensino, sempre compreendendo o aluno com suas dificuldades e necessidades e incluindo o mesmo no âmbito escolar [...];
17	[...] O papel do gestor diante da inclusão. Como trabalhar de forma prática [...];	17	[...] pois abordou as deficiências de maneira dinâmica, didática e como colocar em prática na escola [...];
18	[...] contribuam para minha prática [...].	18	-
19	-	19	[...] a prática e sobre as necessidades de mudança no contexto escolar [...];

Fonte: elaboração própria.

Outra unidade de análise se deu pelo interesse declarado dos participantes em adquirir, com a formação, uma *nova visão* quanto à inclusão escolar e seu alunado. Para a questão inicial, dos 19 participantes, sete complementaram suas respostas com esse enfoque, o que corresponde a 37%.

Já na questão final oito participantes declararam que a formação mudou sua visão para a inclusão, o que correspondeu a 42%, denotando um aumento para essa categoria.

O Quadro 62 exhibe os excertos das respostas dadas.

Quadro 62 - Excertos para a unidade de análise *nova visão*

Questão Inicial		Questão final	
P.	Resposta	P.	Resposta
1	-	1	[...] Me acrescentou novas visões [...];
2	-	2	[...] conseguiu abrir meus olhos em relação ao meu papel de gestor e a inclusão [...];
3	-	3	-
4	-	4	-
5	-	5	[...] pude ver com mais clareza a necessidade de cada tema, todos tem direito de estarem na escola regular [...];
6	[...] um novo olhar para a educação inclusiva [...];	6	-
7	[...] uma maior sensibilização na área da inclusão [...];	7	-
8	[...] mais visão sobre lidar com a diversidade [...];	8	[...]. Proporcionou uma visão ampla das diversidades que encontramos na escola e a importância de ter um olhar reflexivo [...];
9	-	9	-
10	-	10	[...] Trouxe uma nova visão sobre a inclusão e as necessidades dos alunos que dela necessitam.
11	-	11	-
12	[...] uma visão mais ampla [...];	12	[...] estou saindo mais preparada, com uma visão mais ampla.
13	-	13	-
14	[...] poder entender nossos alunos [...];	14	-
15	-	15	-
16	-	16	-
17	-	17	-
18	[...] me permitam ter um olhar mais apurado [...];	18	[...] e mudou o meu olhar. É preciso ter o olhar para com o aluno como responsabilidade de toda escolar.
19	[...] principalmente refletir sobre a inclusão escolar [...];	19	[...] O curso favoreceu ter uma outra visão sobre os alunos que necessitam de inclusão [...].

Fonte: elaboração própria.

Para a questão final, a unidade de análise *satisfação* dos 19 participantes obteve-se 100% das respostas de forma positiva. Salienta-se que 17 participantes, o que corresponde a 89,5 %, iniciaram sua resposta com a afirmação “*sim*” confirmando que o curso correspondeu às suas expectativas. O Quadro 63 traz excertos das respostas para a questão final com unidade de análise *satisfação*.

Quadro 63 - Excertos para a unidade de análise a *satisfação*

*continua...*

P.	Respostas
1	Sim. Me acrescentou [...];
2	Sim. Com certeza foi muito bom o curso de formação [...];
3	Sim. Foi de grande valia, de uma forma prazerosa e objetiva [...];
4	Sim. Foi de grande importância [...];
5	Sim, porque pude ver [...];

Quadro 63 - Excertos para a unidade de análise *satisfação* *conclusão*.

6	Sim, pois veio de encontro [...];
7	Sim. No início achei que ia ser maçante... Ainda mais saindo e vindo direto da escola, porém achei muito legal [...];
8	Sim, com certeza [...];
9	Sim. Aprendi com certeza um pouco mais [...];
10	Sim. Trouxe novos conhecimentos [...];
11	Sim. O curso atendeu as minhas expectativas de conhecimento e mesmo sendo em um horário um pouco cansativo por ser depois do expediente de trabalho foi muito bom [...];
12	Sim. Porque entrei leiga [...];
13	Sim. Foi muito bom [...];
14	Sim, curso com uma didática que conseguiu atingir seus objetivos. Agradeço imensamente pela participação.
15	Sim. Foi muito bom. Parabéns. Amei.
16	Com o curso pude aprender [...];
17	Sim. O curso foi incrível [...];
18	Sim. Gostei muito [...];
19	O curso favoreceu [...];

Fonte: elaboração própria.

A questão final no que se refere a unidade de análise *sugestão*, encontrou-se três participantes que fazem alguns apontamentos à formação, indicando que a mesma poderia ser ampliada, transmitida aos professores e/ou continuar no próximo ano letivo. Essa unidade confirma a satisfação dos participantes. O Quadro 64 expressa os excertos.

Quadro 64 - Excertos para a unidade de análise *sugestão*

P.	Respostas
2	[...] Penso que este curso deve ser ampliado aos professores que também necessitam desse conhecimento [...];
7	[...] muito aprendizado e pena que acabou. Poderia para o próximo ano continuar. O que acha?
11	[...] creio que deveria ser mais extenso o curso, pois o assunto abordado é amplo e muito importante.

Fonte: elaboração própria.

Evidenciou-se a aquisição de conhecimento por parte das participantes (70 %) na formação desenvolvida, que o conhecimento adquirido tornou-se um auxílio para a prática profissional (53%) e proporcionou uma nova visão sobre a inclusão escolar (42%). Ademais, obteve-se 100% de satisfação dos participantes e indicação de sugestões para continuação e ampliação do curso, o que reitera a satisfação dos participantes.

#### 4.4.4 Avaliação por meio da revisão reflexiva das respostas dos estudos de casos

Com anseio de verificar se houve ganho de conhecimento durante o programa de formação, as respostas iniciais e revisadas dos sete estudos de caso foram transcritas e

analisadas qualitativamente (GIL, 2010) por meio dos princípios da ATD (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006).

O Quadro 65 exprime o tema e as respostas dadas ao estudo de caso A, antes e depois da formação.

Quadro 65 – Respostas do estudo de caso A

<b>Estudo de caso A:</b>	
Deficiência Auditiva (APÊNDICE E)	
<b>Questão 1. Quais medidas tomar?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Ter auxílio em sala de aula nas atividades e frequentar a escola de apoio voltada para a dificuldade auditiva.</i>	Conversar com a família para obter informações e conhecimento maior da aluna, inclusive laudos e orientações médicas-terapêuticas, que possam ajudar no trabalho com a aluna. Instruir os demais alunos, funcionários e comunidade escolar na forma de comunicação: como falar, devagar, frontal (para que a aluna tenha boa leitura labial) – conscientização de todos.
<b>Questão 2. Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Apoio com intérprete em sala e profissionais capacitados.</i>	Recursos e materiais didáticos adequados ao caso da aluna. Bastante material visual e sensorial, envolvendo os sentidos remanescentes que irão ajudar na aquisição de conhecimento. Recursos da área da saúde como psicopedagoga para testar quais trocas e dificuldades a criança tem. Fonoaudióloga para ajudar na fala, etc. Adaptações de avaliações e organização de reforço escolar se precisar. Recursos tecnológicos e intérprete de LIBRAS.
<b>Questão 3. Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>A equipe buscar capacitar os profissionais dentro da escola.</i>	Informar os professores e comunidade escolar sobre as informações recebidas da família. Incentivar o curso de LIBRAS para professores, funcionários e alunos – se a criança fizer uso dessa língua. O ideal seria o curso de LIBRAS para todos, mas na impossibilidade ainda de cumprimento desse ideal pode ir trabalhando com questões possíveis como sinais em LIBRAS nos corredores e locais (cantina, banheiro).

Fonte: elaboração própria.

Para a primeira questão do estudo de caso A, as respostas antes da formação, foram possíveis encontrar duas unidades de análise: (a) *auxílio em sala* e (b) *escola de apoio*. E na questão posterior a formação acresce para três unidades: (a) *família*; (b) *médico-terapêutico*; (c) *instrução de todos na escola*. Além de ter um acréscimo no número de unidades que já transparece enriquecimento conseguido pela formação,

similarmente verifica-se que a resposta dada posteriormente se posiciona melhor na exposição de recursos na questão número dois que pergunta especificamente sobre o tema.

Desta forma, além de mais enriquecida, a resposta encontra-se também mais assertiva. Inclui um olhar abrangente e que abarca todos os envolvidos com a criança para que possa assim conhecê-la e melhor atendê-la. A inclusão escolar não se faz só com o professor desenvolvendo práticas inclusivas. Se não houver o acolhimento, tal como o conhecimento de todos os que estão envolvidos, as propostas destinadas a EI não serão efetivadas (BEYER, 2006).

Para a segunda questão do estudo de caso A, a resposta anterior à formação retrata duas unidades de análise: (a) *intérprete*; (b) *profissionais capacitados*. Já a resposta posterior traz seis unidades: (a) *recursos didáticos*; (b) *profissionais da saúde*; (c) *adaptações*; (d) *reforço escolar*; (e) *recursos tecnológicos*; (f) *intérprete*. Percebe-se que as unidades *intérprete* e *profissionais* se repetem, mas a resposta posterior apresenta-se mais específica ao dizer *profissionais da saúde*. E são acrescidas mais quatro unidades na resposta posterior, o que anuncia um enriquecimento na formação, e uma visão mais ampla das NEE do aluno. Conhecer o aluno e suas necessidades é importante para bem atendê-lo e tomar a decisão de quais serviços ou recursos serão necessários para satisfazer suas NEE e para a gestão de recursos pela gestão escolar (ARANHA, 2000).

Para a terceira questão do estudo de caso A, tem-se na resposta anterior uma unidade de análise: (a) *capacitação*. Já na resposta posterior à formação emergiram três unidades: (a) *informar*; (b) *capacitação em LIBRAS*; (c)  *sinalização*. Avista-se que a unidade de análise *capacitação* se repete e ainda, na resposta posterior, é mais específica na necessidade do aluno que é a comunicação em LIBRAS, denotando ter-se agregado conhecimentos específicos da EE (SENNA; SANTOS; PINTO, 2018). Para mais a resposta posterior foca na acessibilidade desse aluno na escola por meio da sinalização, demonstrando uma resposta enriquecida. Identicamente muito relevante à gestão escolar ter um olhar atento para a acessibilidade, prevendo recursos para adequação do espaço físico da escola, para que a mesma possa ser aberta e acessível a todos (OLIVEIRA; PROFETA, 2008).

O Quadro 66 traz o tema do estudo de caso B e as respostas sugeridas antes e depois da formação.



Quadro 66 - Respostas do estudo de caso B

<b>Estudo de caso B:</b>	
Deficiência Visual (APÊNDICE E)	
<i><b>Questão 1.</b> Fernando se matriculou no primeiro ano sua escola. Quais medidas tomar?</i>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Encaminhamento para as escolas especializadas para atendimento educacional especializado.</i>	Além do encaminhamento para a escola especializada, uma conversa com os responsáveis do aluno para saber maiores informações. Essa parceria com a família para compreender melhor as suas necessidades e entender melhor sobre a doença para saber lidar. E preparar professores e funcionários da escola que vão trabalhar com essa criança, para todos terem consciência de como vão trabalhar. Colocar o aluno mais na frente (próximo ao professor) e alguém para ajudar (professor de apoio se necessário).
<i><b>Questão 2.</b> Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?</i>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Sentar na frente, atendimento individualizado, adaptar materiais.</i>	O sentar na frente para se ter uma maior atenção da professora. Verificar se há a necessidade de alguém para acompanhar (apoio). Adaptar materiais em Braille, atividades em autorrelevo, uso do Soroban entre outros que adéquam a sua necessidade. O uso de outros sentidos através de materiais adaptados para ajuda na compreensão. Talvez a necessidade de tecnologias como computador. Buscar o apoio dos alunos colegas de classe, sempre incentivando a aprendizagem e socialização.
<i><b>Questão 3.</b> Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?</i>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Trabalho em conjunto, encaminhamento e contato com a família.</i>	Além disso, a equipe precisa buscar alternativas junto a professora para um bom desenvolvimento do aluno, assim desenvolver um trabalho em conjunto. Fazer o elo entre a família o aluno e os professores. Preparar a parte externa como vai a cantina como vai ao banheiro qual a dificuldade etc., sinalizadores, etc. Toda a equipe ter conhecimento desse aluno, para saber da dificuldade, para saber como lidar e verificar se ele está sendo atendido. Algumas situações precisam de recursos financeiros para mudanças como barra. Mas existe questões que são mudanças simples como tirar um vaso do corredor, fazer um período de reconhecimento e adaptação do espaço escolar para adquirir essa visão mental do ambiente, etc., e isso a equipe pode sempre fazer

Fonte: elaboração própria.

Para a questão 1 do Estudo de caso B, realizada anterior à formação, apresentou-se uma unidade de análise: *(a) escola especializada*. Já a resposta posterior à formação trouxe cinco unidades: *(a) escola especializada; (b) parceria com a família; (c) preparação de toda escola; (d) localização do aluno; e) apoio*.

A questão foi ampliada na resposta posterior, passando do reconhecimento de contatar uma escola especializada, para questões mais abrangentes da inclusão, como o contato com a família que é parceira na inclusão escolar a qual pode muito contribuir com

o trabalho desenvolvido na escola, indo ao reconhecimento de que todos na escola precisam ser instruídos, pois todos fazem parte da inclusão escolar (VIEIRA, 2007). E a questão posterior à formação, finaliza com algumas questões organizacionais de localização do aluno e de apoio pedagógico, determinando o reconhecimento de que a gestão escolar precisa ter o foco no pedagógico e pode realizar mudanças em favorecimento a inclusão e aprendizagem (PARO, 2008; LÜCK, 2010a).

Para a questão dois do estudo de caso B, a resposta anterior à formação salienta três unidades de análise: *(a) localização do aluno; (b) apoio; (c) adaptação de materiais*. E a resposta posterior expressa cinco unidades: *(a) localização do aluno; (b) apoio; (c) adaptação de materiais específicos; (d) tecnologias; (e) social*.

As unidades (a), (b), (c) permanecem nas duas respostas, mas na segunda a adaptação contém características mais específicas a NEE do aluno, o que denota um conhecimento agregado da EE, que é muito importante para a gestão escolar (SENNA; SANTOS; PINTO, 2018). Esse acréscimo de conhecimento específico fica mais evidente quando se sugere a unidade de tecnologias e da preocupação com as relações sociais do aluno, de grande importância para a inclusão escolar (TEZANI, 2009).

Para a questão três do estudo de caso B, a resposta anterior à formação exprime três unidades emergentes: *(a) trabalho conjunto; (b) encaminhamento; (c) parceria com a família*. Já, a resposta posterior, traz quatro unidades: *(a) apoio ao professor; (b) ligação entre família e professores; (c) conhecimento da deficiência; (d) acessibilidade*. A resposta anterior exhibe as três unidades que são relevantes para a inclusão escolar, contudo são apresentadas de forma abrangente, sem especificações, como por exemplo, “encaminhamento” que não especifica encaminhar o que e para quem.

Por sua vez a resposta posterior à formação para essa pergunta específica o trabalho conjunto realizado em parceria com a família e o apoio que deve ser dado pela equipe de gestão escolar aos professores (ROPOLI *et al.*, 2010. TEZANI, 2004). Além de definir a importância de conhecimentos específicos da EE pela gestão escolar (SENNA; SANTOS; PINTO, 2018) como o conhecimento da deficiência, e com isso proporcionar um melhor atendimento pedagógico a esse aluno, inclusive acessibilidade (OLIVEIRA; PROFETA, 2008).

Para o estudo caso C, salienta-se no Quadro 67 as respostas realizadas antes e depois da formação.

Quadro 67 - Respostas do estudo de caso C

<b>Estudo de caso C:</b>	
Deficiência Intelectual (APÊNDICE E)	
<b>Questão 1. Sol se matriculou na sua escola. Quais medidas tomar?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Colocar uma professora de educação especial para acompanhar a aluna, que deverá adaptar de forma bem clara e objetiva os conteúdos.</i>	Primeiramente deve se inteirar das dificuldades do aluno, manter contato com a família e encaminhar para a equipe multidisciplinar. Identificar qual dificuldade da criança, como a criança aprende e qualidade de desenvolvimento - Avaliação diagnóstica para ver como ela está. Talvez providenciar um acompanhante e Sala de recursos.
<b>Questão 2. Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Apoio familiar e esclarecimentos. Encaminhamento ao neuropediatra e solicitar encaminhamento a rede de apoio especializada. Solicitar um professor de apoio</i>	Buscar atendimento terapêutico (fonoaudiologia, psicologia, etc.). Fazer as adaptações necessárias para que possa acontecer o aprendizado e adaptação curricular. Adaptações partindo do que a criança sabe. O que a criança é capaz. O que é prazeroso? A escola é muito acadêmica com uso de livros teóricos. É preciso outras linguagens para inseri-la na possibilidade de ensino e aprendizagem. Uso de materiais concretos e solicitação de atendimento educacional especializado.
<b>Questão 3. Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Envolver a família para encaminhamentos clínicos. Buscar envolvimento dos colegas da sala.</i>	A equipe ser o elo de ligação entre a família, as terapias, o atendimento educacional especializado e sala comum. Ser suporte para o professor com materiais especializados, apoio a formação. O olhar para necessidade de adaptações e acessibilidade proporcionando conforto em bem estar para o desenvolvimento do aluno. Equipe como um todo, precisa se envolver e através de diálogo (pais, médicos, professores) descobrir soluções de como melhor atender.

Fonte: elaboração própria.

No estudo de caso C, para a questão de número um, a resposta anterior à formação exibe duas unidades de análise: (a) *Professora da EE*; (b) *adaptação de material pela EE*. Por sua vez a resposta posterior apresentou cinco unidades: (a) *conhecimento do aluno*; (b) *contato com a família*; (c) *avaliação diagnóstica*; (d) *apoio*; (e) *AEE*. Percebe-se que a resposta anterior além de possuir um número menor de unidades, apresenta as ações para a inclusão vinculadas a professora de EE. Já a resposta posterior aumenta o número de unidade e expõe uma resposta mais abrangente e se responsabilizando por ações inclusivas como conhecer o aluno e contato com a família, para então em seguida poder efetivar ações mais direcionadas para o AEE, pois conhecer e mapear quem é o aluno para bem atendê-lo é assumir a responsabilidade deste aluno como aluno da gestão escolar e de toda a escola, não só aluno da professora de EE (ARANHA, 2000).

Para a segunda questão do estudo de caso C, das respostas anteriores à formação, surgiram quatro unidades de análise: (a) *contato família*; (b) *encaminhamento médico*; (c) *AEE*; (d) *apoio*. Na resposta posterior emergiram sete unidades: (a) *atendimento*

terapêutico; (b) adaptações; (c) interesse e capacidade do aluno; (d) diferentes linguagens; (e) dificuldades da escola; (f) materiais concretos; (g) AEE. Consta-se que a resposta posterior à formação agrega um olhar mais direcionado para as necessidades do aluno, valorizando sua capacidade (SILVA, 2006) e buscando os seus interesses. Além do que, retrata um reconhecimento da necessidade de mudança da escola, para melhor atendê-lo, e isso é inclusão: a escola aberta e preparada para todos, partindo de mudanças propostas pela gestão escolar (CAVALCANTI, 2014).

Já a terceira questão do estudo de caso C apresentou, para a resposta anterior à formação, três unidades de análise: (a) família; (b) encaminhamento clínico; (c) envolvimento social na sala. Para a resposta posterior, emergiram seis unidades: (a) elo; (b) suporte; (c) formação; (d) recursos adaptação; (e) acessibilidade; (f) diálogo; (g) soluções.

A resposta anterior expressa o contato com a família e condiciona ao encaminhamento médico. Por sua vez, a resposta posterior, propõe a gestão escolar como elo entre a família e a escola, ou seja, assume a responsabilidade da inclusão escolar, e coloca para a si o papel de dar suporte ao professor, de olhar as necessidades do aluno, de proporcionar diálogo com todos e buscar soluções. A resposta posterior à formação exprime o reconhecimento de que a gestão escolar assume a liderança da inclusão na escola (CARNEIRO, 2006; LÜCK, 2010b; ROCHA, 2012).

Mostra-se, no Quadro 68 o tema do caso D, bem como as respostas apresentadas antes e depois da formação.

Quadro 68 - Respostas do estudo de caso D

continua...

Estudo de caso D:	
Deficiência Física (APÊNDICE E)	
<b>Questão 1.</b> <i>Luis se matriculou na sua escola. Quais medidas tomar?</i>	
Resposta antes	Resposta depois
<i>Necessita de mesa adaptada para cadeira de rodas e acessibilidade no espaço físico. Agente para o uso do banheiro.</i>	Precisa preparar a escola e os alunos para recebê-lo, como acessibilidade no espaço físico. Um olhar para sua locomoção, independência na escola, e providenciar o que necessita. A carteira que vai sentar, o apoio pedagógico ou algum outro auxílio que necessite para realizar registro e atividades em sala. Pensar nas atividades recreativas. E a necessidade de se ter um contato com as terapias da área da saúde para fazer um acompanhamento e orientações na escola. Acompanhar os atendimentos clínicos para que continue avançando pedagogicamente e socialmente.
<b>Questão 2.</b> <i>Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?</i>	
Resposta antes	Resposta depois
<i>Encaminhamento para atendimento especializado da escola, para estimular o desenvolvimento.</i>	Através do encaminhamento ao atendimento educacional especializado buscar recursos de adaptação para lápis, pegadores de virar página, tesouras, mouses e computadores específicos.

Quadro 68 - Respostas do estudo de caso D

conclusão.

<i>psicomotor, auxílio de um professor auxiliar, tarefas adaptadas e acessibilidade.</i>	Ver a necessidade de carteira adaptada. Adaptação de conteúdo (recorte de figuras maiores, nas aulas de educação física e artes). Como tem a escrita mais lenta necessita de um tempo maior para desenvolver atividades. E talvez um apoio permanente pedagógico.
<b>Questão 3. Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Proporcionar adequação de acessibilidade e acompanhamento com uma equipe multidisciplinar.</i>	Olhar e se responsabilizar pela acessibilidade de todos é responsabilidade da Equipe. Fazer o acompanhamento e ligação entre o AEE e os atendimentos clínicos, a família e a classe comum. Valorizar suas potencialidades frente aos desafios da aprendizagem, criando ações conjuntas que permitam um ensino de qualidade para todos os alunos. Muitas vezes pequenos detalhes é que impede ou não a participação, estar atenta a isso.

Fonte: elaboração própria.

Para a questão número um deste caso D, na resposta anterior a formação, emergiram três unidades de análise: a) *mesa adaptada*; b) *acessibilidade*; c) *acompanhante*. Para a resposta posterior encontram-se seis unidades: a) *preparar a escola*; b) *acessibilidade*; c) *locomoção e independência*; d) *apoio pedagógico*; e) *atividades recreativas*; f) *contato equipe da saúde*. Manifesta-se que a questão posterior expõe mais elementos, um olhar mais abrangente, envolvendo além de adaptação, acessibilidade e apoio/acompanhante, similarmente um olhar para questões sociais e de bem-estar do aluno como locomoção e independência e atividades recreativas. Revela uma atitude da gestão escolar em reconhecer a importância do acolhimento do aluno em todas as suas dimensões, contribuindo para um contexto inclusivo por meio de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva (ROCHA, 2012).

Na questão dois do estudo de caso D, a resposta antes da formação apresentou quatro unidades de análise: a) *AEE*; b) *apoio pedagógico*; c) *adaptação*; d) *acessibilidade*. Já da resposta posterior emergiram seis unidades: a) *AEE*; b) *recursos de adaptação*; c) *mesa adaptada*; d) *adaptação de conteúdo*; e) *adaptação temporal*; f) *apoio pedagógico*. Capta-se que as quatro unidades da resposta anterior se repetem na resposta posterior a formação acrescentando especificações da adaptação como conteúdo e temporalidade. Externa identicamente um reconhecimento de a gestão escolar participar da busca de recursos para esse aluno, que indicados e estudados com a professora da EE se torna responsabilidade da gestão escolar a gestão desses recursos (TEZANI, 2009).

Para a resposta anterior a formação na questão três do estudo de caso D emergiram duas unidades de análise: a) *acessibilidade*; b) *equipe multidisciplinar*. Na resposta posterior emergiram cinco unidades: a) *olhar*; b) *responsabilidade de todos*; c) *ligação*; d) *ações conjuntas*; e) *detalhes*. Avista-se que a resposta posterior, além de conter mais

elementos e estar mais elaborada, sugere a inclusão escolar como responsabilidade da gestão escolar e da escola, retirando-a do aluno ou de professores específicos. Isso denota um reconhecimento que o aluno é de toda a escola, e que a inclusão escolar só acontecerá se todos assumirem seus papéis (SILVA, 2011).

A seguir, no Quadro 69, ostenta-se o caso E, e as respostas obtidas.

Quadro 69 – Respostas do estudo de caso E

<b>Estudo de caso E:</b>	
Transtorno do Espectro Autista (APÊNDICE E)	
<b>Questão 1.</b> <i>Marcos se matriculou na sua escola. Quais medidas tomar?</i>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Primeiro arrumar uma professora auxiliar para acompanhá-lo na hora do lanche. Fazer uma anamnese com a família e saber se ele faz alguma terapia.</i>	Acolher esse aluno, buscando conhecer suas necessidades através de conversa com a família e se possível contato com profissionais da saúde, como laudos e pareceres. Isso para compreender essa criança e saber o que será preciso fazer para bem atender. E alunos e professores em contato com esse aluno poderão ser transmitido a eles como trabalhar com esse aluno, quais seus limites, potenciais, e necessidades.
<b>Questão 2.</b> <i>Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?</i>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Trabalhar com materiais concretos. Buscar acompanhamento especializado (TO, Fono, Psicóloga) e buscar um professor de apoio para ajudar com o aluno em sala de aula (atendimento individualizado)</i>	Além de buscar recursos da área da saúde como foi citado (TO, Fono) e se houver necessidade um professor de apoio permanente. Ter alguém do lado daquela criança. Sempre incentivando, sempre falando, para acompanhar quando desequilibra. O AEE seria um recurso importante. Já para o ensino, buscar metodologias diferenciadas para se trabalhar com ele. Trabalhar com desenhos, atividades lúdicas, Uso de imagens de personagens favoritos e focos de interesse.
<b>Questão 3.</b> <i>Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?</i>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Promover atividades coletivas referentes aos interesses do Marcos na hora do lanche.</i>	Promover a inclusão com outros alunos, atividades coletivas muito bem escolhidas, é importante. Desenvolver com a turma uma conscientização das necessidades do colega, como barulho, respeito e compreensão das necessidades do aluno, entenderem como lidar e se relacionar. A professora que vai lidar com esse aluno precisa saber como ele funciona para não cobrar além do que ele pode fazer... para ele não desequilibrar, ter certa compreensão e paciência com seus limites. Bem como uma conscientização de toda a escola, funcionário, o perigo de fuga, de inconsciência de limites, etc. Importante é se organizar uma rotina escolar, inclusive na hora do lanche, e essa rotina deve ser demonstrada ao aluno com apoio de imagens.

Fonte: elaboração própria.

A resposta anterior à formação dada para este caso E emergiram duas unidades de análise: (a) *apoio*; (b) *família*. Já para a resposta posterior, as unidades foram: (a) *acolhimento*; (b) *família*; (c) *conhecimento*; (d) *formação da escola*. Constata-se pelo teor das unidades que a resposta posterior possui mais abrangência e detalhes mais

específicos em sua definição, caracterizando o acolhimento, contato com a família e conhecimento do aluno com o intuito de melhor atender e em seguida formar os professores e funcionário para o mesmo fim. Concebe-se que a gestão escolar se preocupa com o bem-estar e aprendizagem do aluno, ou seja, a gestão pedagógica (PARO, 2008; LÜCK, 2010a).

Para a questão número dois do estudo de caso E, a resposta anterior à formação propõe três unidades de análise: (a) *material concreto*; (b) *área saúde*; (c) *apoio*. E para a resposta posterior emergiram cinco unidades: (a) *área saúde*; (b) *apoio*; (c) *AEE*; (d) *metodologia diferenciada*; (e) *foco de interesse*. As unidades *área da saúde* e *apoio* se repetem. Também o uso de material concreto da resposta anterior e metodologia diferenciada da posterior acabam sendo similares pois indicam um trato diferenciado com esse aluno. Mas a resposta após a formação traz mais detalhes ricos em um maior reconhecimento da necessidade deste aluno, inclusive colocando o foco de interesse como um recurso importante para atingir o ensino e aprendizagem do mesmo (BRUNI, 2013).

Por sua vez, para o estudo de caso E, a resposta da questão três antes da formação, apresentou uma unidade de análise: (a) *atividades sociais*. E a resposta posterior apresentou cinco unidades de análise: (a) *atividades sociais*; (b) *conscientização turma*; (c) *conscientização da escola*; (d) *rotinas*; (e) *apoio pictográfico*.

Para esta resposta identifica-se um crescimento dado após a formação, contendo elementos de reconhecimento da importância do papel da gestão escolar em articular e liderar toda a escola a favor da inclusão (LÜCK, 2009) e da aprendizagem de todos os alunos (LIMA, 2005). Anuncia similarmente um crescimento em conhecimento específico do TEA e um preocupar-se em preparar essa escola para bem receber e bem atender essa criança (CAVALCANTI, 2014).

Para o estudo de caso F as respostas obtidas segue no Quadro 70.

Quadro 70 – Respostas do estudo de caso F

continua...

Estudo de caso F:	
Altas habilidades/superdotação (APÊNDICE E)	
<i>Questão 1. Pedro se matriculou na sua escola. Quais medidas tomar?</i>	
Resposta antes	Resposta depois
<i>Acreditamos que as adaptações devam ser mais no aspecto pedagógico.</i>	Conhecer melhor o aluno primeiro, por meio de testes de aptidões, interesses, etc. Até conversando com a família. Também é preciso que sejam desenvolvidas atividades que estimule sua socialização com os outros alunos, e em sala e realizar atividades de matemática de forma criativa para despertar interesse.

Quadro 70 – Respostas do estudo de caso F

conclusão.

<b>Questão 2. Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Biblioteca equipada e buscar um atendimento individualizado, oficinas e experiência científicas.</i>	Biblioteca equipada, buscar ajuda, parcerias, para se equipar a escola como laboratórios de informática, de ciência, etc. Incentivar o aluno a participar de projetos científicos de instituições, fazendo parcerias dentre a escola e a universidade para desenvolver habilidades. Buscar adquirir jogos (encaixe, montagem) – de desafios e interesses para o aluno. AEE para dar suporte para não acontecer a desmotivação/ talvez oficinas experiência científica, matemática, etc. Professor trabalhar com experiências e projetos.
<b>Questão 3. Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?</b>	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Promover interação da família com a escola e uma motivação constante (planejar).</i>	Interação mais próxima da família. Conscientização de que esse aluno não se desenvolverá sozinho (é uma exceção isso ocorrer). Buscar conscientizar a escola da importância do atendimento a esse aluno, para quebrar mitos de que o mesmo se desenvolve sozinho, que precisa sempre ser um excelente aluno, etc. Dar suporte para o professor planejar aulas ricas de motivação constante.

Fonte: elaboração própria.

A resposta anterior à formação para a questão número um desse caso F obteve uma unidade de análise: (a) *adaptações pedagógicas*. Já a resposta posterior apresentou quatro unidades: (a) *conhecimento*; (b) *família*; (c) *socialização*; (d) *criatividade pedagógica*. A resposta anterior apresenta como medida a ser tomada, somente adaptação no campo pedagógico, sendo uma medida relevante mais não única. A resposta posterior, por sua vez, exhibe mais elementos, indicando que a gestão escolar precisa conhecer esse aluno e sua família, se preocupar com este em sua totalidade, incluindo a socialização na escola, e proporcionar um enriquecimento nas questões pedagógicas. A inclusão desse aluno é vista na resposta posterior como de responsabilidade da gestão escolar e de toda a escola (SANT'ANA, 2005).

A resposta dois do estudo de caso F, antes da formação, apresentou duas unidades de análise: (a) *biblioteca equipada*; (b) *AEE*; (c) *enriquecimento*. Já a resposta posterior apresentou seis unidades: (a) *biblioteca equipada*; (b) *parceria para recursos extras*; (c) *parceria para enriquecimento*; (d) *AEE*; (f) *Trabalho diversificado do professor*. Nota-se que a resposta posterior está enriquecida e cita relações de parceria da equipe de gestão escolar para proporcionar uma educação de qualidade e de acordo com as necessidades do aluno (GLAT, BLANCO, 2007), papel de liderança e gestão de recursos que lhe cabe na função (LÜCK, 2010a).



Para a terceira questão do estudo de caso F, expressa para a resposta anterior à formação, duas unidades de análise: (a) *família*; (b) *motivação*. E a resposta posterior com cinco unidades: (a) *família*; (b) *apoio para desenvolvimento*; (c) *conscientizar a escola*; (d) *suporte para o professor*; (e) *enriquecimento*. Igualmente nessa questão três a resposta posterior à formação acusa-se mais enriquecida, com mais unidades, e mais conhecimento específico das características e necessidades do aluno (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Além disso, assume a liderança da inclusão escolar do aluno, transparecendo ser a equipe da gestão escolar uma articuladora em toda a escola de relações e soluções para a inclusão (PANTALEÃO, 2013).

Por fim, o estudo de caso G e as respostas obtidas antes e depois da formação, seguem no Quadro 71.

Quadro 71 – Respostas do estudo de caso G

<b>Estudo de caso G:</b>	
Gestão para mudança (APÊNDICE E)	
<b>Questão 1.</b> O que está reportagem pode nos ensinar sobre o clima e cultura organizacional, mas especificamente sobre as relações interpessoais, da nossa escola?	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Trabalhando coletivamente para o bem comum, evitando conflitos que podem gerar prejuízos para a instituição. Esses prejuízos com certeza refletirão na formação de nossos alunos.</i>	Os conflitos existem, mas precisam ser tratados com atenção para serem sanados. Deixar o conflito persistir ser intervenção pode aumentar muito o desgaste e aí sim haverá prejuízo para todos, inclusive os alunos. As vezes pequenas atitudes diárias como fofocas e boatos negativos se não forem logo assistidos para cortar o mal pela raiz, pode tomar uma proporção grande e todos acabam sendo afetados. A gestão escolar precisa sim estar atenta as relações humanas da escola, visando o bem comum.
<b>Questão 2.</b> E sobre a liderança da nossa escola? O que podemos aprender com essa reportagem?	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Uma liderança democrática que integra a equipe onde todos colaboram de modos distintos, mas agem de acordo com regras pré-estabelecidas.</i>	Liderar é sempre pensar no bem daqueles que são liderados. Estar à frente para ajudar a guiar os demais. Mas todos colaboram, pois todos fazem parte. Há um líder, pois há um grupo que o permite liderar. O papel de cada um dos liderados é importante, e por isso deve ser ouvido pelo líder. Mas é importante ter alguém a frente para que o grupo não se perca.
<b>Questão 3.</b> E referente a participação na escola? O que descobrimos?	
<b>Resposta antes</b>	<b>Resposta depois</b>
<i>Todos devem se unir e buscar uma solução, pois a união e a integração de todos reforça a estrutura da escola.</i>	O grupo precisa da participação de cada um. Cada membro é importante, pois juntos e unidos fazem um grupo mais forte e que consegue chegar ao objetivo. Importante é saber que quem está a frente hoje pode não estar amanhã, então o respeito a todos, ouvir a opinião de todos, fazer com que todos se sintam importantes no grupo.

Fonte: elaboração própria.

Para a questão um, o estudo de caso G, a resposta anterior à formação apresentou duas unidades de análise: (a) *trabalho coletivo*; (b) *evitar conflitos*. A resposta posterior

demonstrou igualmente três unidades: (a) *existência de conflitos*; (b) *sanar conflitos*; (c) *gestão das relações*. Referente ao conteúdo das respostas anterior e posterior exprime semelhança em reconhecer a necessidade do trabalho de gestão do clima e da cultura escolar, olhando para as ações cotidianas e para as relações humanas (LÜCK, 2010b).

A questão número dois apresentou, na resposta anterior à formação, três unidades de análise: (a) *liderança democrática*; (b) *colaboração de todos*; (c) *regras pré-estabelecidas*. E a resposta posterior demonstrou quatro unidades: (a) *liderança comum*; (b) *Grupo a ser liderado*; (c) *equipe*; (d) *líder*. Ambas as respostas transmitem o reconhecimento da importância do líder em agregar a colaboração de todos nesse processo. A questão posterior à formação enriquece a discussão expondo elementos do processo social da liderança que envolve além do líder, o grupo a ser liderado e seus anseios, onde o papel do líder é indicar um caminho/missão a ser assumida (WAGNER, HOLLENBECK, 2003).

Por fim, a questão três deste último estudo de caso retrata em sua resposta anterior duas unidades de análise: (a) *união*; (b) *reforço da estrutura*. E a resposta posterior cinco unidades: (a) *participação*; (b) *importância dos membros*; (c) *união fortalece*; (d) *respeito*; (e) *opinião de todos*.

Para as duas respostas a primeira unidade *união e participação* foram colocadas de forma similar, com destaque que ambas condicionam união o reforço do grupo e a participação ao grupo mais forte, ou seja, participação e democracia é um benefício para a gestão escolar e para a escola (SILVA, 2015). Mas a resposta posterior encontra-se enriquecida pela descrição da temporalidade da liderança e que por isso o respeito e participação são ainda mais relevantes, ocasionando respeito, valorizando a opinião de todos, o que é sinônimo de inclusão (SILVA, LEME, 2009).

#### 4.4.5 Avaliação pelas anotações da pesquisadora e dados complementares do áudio

As anotações realizadas pela pesquisadora em roteiro diário (APÊNDICE F) e acrescidas de dados complementares extraídos da gravação de áudio da formação, sofreram análise qualitativa dos dados (GIL, 2010) seguindo os princípios norteadores da ATD (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2016), sendo a análise realizada por dia de formação.

Esse instrumento possibilitou uma avaliação complementar da formação, pois externa nas unidades uma análise da formação desenvolvida, sugerindo ganho de conhecimento por parte das gestoras participantes.

#### 4.4.5.1 Avaliação do primeiro dia de formação: Diversidade e Inclusão

Para o primeiro dia de formação, houve destaque para os momentos de discussão dos vídeos, das atividades em grupo com imagens e algumas discussões quando da apresentação dialogada do conteúdo. As unidades de análise para esse dia constam no Quadro 72.

Quadro 72 – Categorias *a priori* e unidades de análise do primeiro dia de formação

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análises</b>
1. Diversidade e inclusão	<i>1.a) Presença da diversidade</i>
	<i>1.b) Limite social</i>
	<i>1.c) Diferença na escola</i>

Fonte: elaboração própria

1. a) *Presença da Diversidade* – com esta unidade de análise denota que este dia de formação possibilitou aos participantes reconhecer que a diversidade faz parte da realidade de todos e que a *diversidade é uma presença* constante, conforme o Quadro 73.

Quadro 73 - Excertos para a unidade de análise *presença da diversidade*

<b>Excertos</b>
[...] <i>todas as imagens apresentam a diversidade;</i>
[...] <i>a diversidade é uma constante no Universo [...];</i>
[...] <i>a diversidade está presente em todos os lugares e em todas as coisas;</i>
<i>Queremos todos iguais. Mas não somos [...];</i>
<i>Mas cada criança é uma, em seu ritmo, capacidades e limites.</i>

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se que é relevante o reconhecimento da diversidade pelos gestores escolares que precisam estar atentos à reflexão constante com toda a escola sobre a diversidade (ROCHA, 2012).

1. b) *Limite social* - em continuidade as discussões, esta unidade de análise propõe o reconhecimento do limite social imposto a diferença que considera quem a possui como deficiente ou inferior, sendo esse um agente externo, de julgamentos, consoante Quadro 74.

Quadro 74 - Excertos para a unidade de análise *limite social*

<b>Excertos</b>
[...] <i>A deficiência na verdade provem de quem a enxerga e a define [...];</i>
[...] <i>Temos um padrão social e a pessoa que não está nesse padrão terá sobre ela um olhar de deficiente, de faltando algo para atingir o padrão.</i>
[...] <i>quando o meio externo assim a determina como ausente de alguma qualidade [...];</i>
[...] <i>O olhar social ainda é de preconceito [...];</i>
[...] <i>O limite na maioria das vezes é social, assim como a deficiência [...];</i>

Fonte: elaboração própria.

O reconhecimento que a deficiência é uma construção social e não uma determinante do indivíduo (OMOTE, 2003) é relevante para se acolher positivamente a diversidade, e vindo da gestão escolar provocará um acolhimento por toda escola (ROCHA, 2012).

1. c) *Trato da diferença* - por fim, esta unidade de análise, realça no primeiro dia de formação, o reconhecimento pelos participantes de que o *trato da diferença* na escola ocorre com dificuldade, pois a escola contém regras que tendem a padronização, de acordo com o Quadro 75.

Quadro 75 - Excertos para a unidade de análise *trato da diferença*

<b>Excertos</b>
[...] <i>A escola tem dificuldade de tratar a diferença [...];</i>
[...] <i>tratar a todos iguais, não é inclusão.</i>
[...] <i>O pensar diferente, o agir diferente na escola ainda é tolhido [...];</i>
[...] <i>ainda o diferente é tratado com estranheza na escola e é preciso olhar o diferente sem preconceito.</i>
[...] <i>Há também uma frequente padronização da escola em suas atividades, é exigido um produto final igual, como notas, trabalhos, conquistas, objetivos. [...];</i>

Fonte: elaboração própria.

Importante reflexão provocada pelas gestoras, posto que o acolhimento da diversidade pela liderança escolar se torna essencial (CAVALCANTI, 2005), e levar todos os alunos para uma norma ou padrão comum é sinônimo de negação da diferença (SILVA, 2011).

#### 4.4.5.2 Avaliação do segundo dia de formação: Deficiência Auditiva

Para o segundo dia de formação enfatizou-se as discussões e questionamentos proporcionados nos vídeos, no estudo de caso e nas apresentações dialogadas do conteúdo. As unidades de análise para esse dia de formação seguem no Quadro 76.

Quadro 76– Categorias a priori e unidades de análise do segundo dia de formação

<b>Categorias a priori</b>	<b>Unidades de análise</b>
2. Deficiência Auditiva	2.a) <i>Limites</i>
	2.b) <i>Diversidade</i>
	2.c) <i>Mudança</i>

Fonte: elaboração própria

2.a) *Limites* - esta unidade de análise revela o reconhecimento pelas gestoras dos *limites* da DA ocasionados ao aluno e as consequências da ausência de um dos sentidos, no caso a audição, provoca para a aprendizagem, conforme exposto no Quadro 77.

Quadro 77 - Excertos para a unidade de análise *limites*

<b>Excertos</b>
<i>Foi possível perceber que a ausência de audição limita o acesso de muita informação que só a visão não dá conta.</i>
<i>A legenda ajuda muito, mas ainda alguns elementos não são percebidos.</i>
<i>São vários elementos que se a gente só olhar, sem legenda ao menos, a gente não compreende.</i>
<i>A dificuldade que o surdo tem de olhar o quadro onde o professor que fala explica a matéria e olhar o interprete ao mesmo tempo.</i>
<i>Dificuldade que a pessoa nasceu surda falar mesmo com a possibilidade implante coclear.</i>

Fonte: elaboração própria

Essas discussões atestam o reconhecimento das características da pessoa com DA, sendo que estes conhecimentos específicos são de grande relevância para a formação do gestor escolar, que pode na articulação do conhecimento específico da EE com a educação geral desencadear ações que atendam à perspectiva de inclusão escolar (SENNA, SANTOS, PINTO, 2018).

2.b) *Diversidade* – nesse dia de formação, por meio da segunda unidade de análise, externa que as discussões dos participantes atingiram a percepção de que as pessoas com DA possuem uma *diversidade* inerente, não existindo um padrão para ser surdo, ou um padrão para perda auditiva, como retrata o Quadro 78.

Quadro 78 - Excertos para a unidade de análise *diversidade*

<b>Excertos</b>
<i>Existe o surdo profundo que só usa Libras e não oraliza e não faz leitura labial.</i>
<i>Existe aquele que usa LIBRAS mas oraliza e consegue fazer leitura labial [...];</i>
<i>O surdo profundo que oraliza e ouve por meio de recurso tecnológico como implante coclear.</i>
<i>Existem também muitas diferenças de perdas auditivas, diferenças de congênitas ou adquiridas, de graus de perdas, etc.</i>
<i>[...] faz com que exista uma diversidade grande da pessoa com deficiência auditiva que precise conhecer cada aluno para saber como ajudar.</i>

Fonte: elaboração própria

Assim, reconhecer a diversidade é indispensável para o gestor escolar, para que possa efetivar a promoção do respeito e da valorização da diversidade em sua escola (LÜCK, 2009).

2.c) *Mudança* – a terceira unidade de análise para esse segundo dia de formação teve como ponto relevante o reconhecimento pelas gestoras de que a escola precisa de *mudança*. Precisa haver mudança de atitude e de reconhecimento de que a inclusão favorece a todos, como se evidencia no Quadro 79.

Quadro 79 - Excertos para a unidade de análise *mudança*

Excertos
<i>As adaptações visuais e sensoriais, coloridas, [...] favorece a aprendizagem como um todo. A escola precisa enxergar isso e mudar, sair do comodismo de aulas apenas oralizadas].</i>
<i>A escola tem que mudar, é um desafio que muitas vezes não é fácil, mas a primeira mudança que precisa ocorrer é a intenção o desejo de inclusão.</i>

Fonte: elaboração própria

A preparação da gestão escolar para se lidar com as mudanças necessárias para a escola inclusiva é muito substancial e faz parte da formação do gestor escolar para a inclusão (CARNEIRO, 2006).

#### 4.4.5.3 Avaliação do terceiro dia de formação: Deficiência Visual

No terceiro dia de formação os destaques das anotações foram para as dinâmicas de sensibilização e de reconhecimento das deficiências, e as discussões dos vídeos e apresentações dialogadas. As unidades de análise para esse dia de formação estão no Quadro 80.

Quadro 80 – Categorias *a priori* e unidades de análise do terceiro dia de formação

Categorias <i>a priori</i>	Unidades de análise
3. Deficiência Visual	<i>3.a) Experiência da empatia</i>
	<i>3.b) Diversidade</i>
	<i>3.c) Favorecimento de todos</i>

Fonte: elaboração própria

3.a) *Experiência da empatia* – a primeira unidade de análise demonstrou que as discussões provenientes das atividades práticas de vivência do desenhar com os olhos vendados e de experimentar óculos que representam diferentes formas de resíduos de visão de pessoas com deficiência visual, levaram os participantes a *experiência da empatia*. O colocar-se no lugar do outro, levou até a percepção de que a realidade vivida

é visual e a ausência do sentido da visão acarreta desafios, inclusive na escola, como sugerido no Quadro 81.

Quadro 81 - Excertos para a unidade de análise *experiência da empatia*

<b>Excertos</b>
<i>Importante a experiência de se colocar no lugar da pessoa que tem deficiência visual.</i>
<i>[...] nos fez perceber que o pegar na caneta, o espaço do caderno, coisas simples que ficou difícil. Tudo no nosso dia é muito visual, principalmente na escola.</i>
<i>Importância dessa experiência de se colocar no lugar da pessoa com deficiência. Nos leva a ver a relevância de conhecer o aluno.</i>

Fonte: Elaboração própria

O colocar-se no lugar do outro, reconhecer suas necessidades é um passo importante para a inclusão, ademais quando isso parte do gestor escolar líder das ações escolares mostrando para toda escola que a pratica de ações recomendadas não se trata apenas de um discurso (GLATTER,1995).

3.b) *Diversidade* - a segunda unidade de análise para esse dia revelou que as discussões realizadas principalmente sobre os vídeos e as atividades práticas levaram a aquisição de conhecimento dos participantes sobre a existência de uma *diversidade da deficiência* na pessoa com deficiência visual, que carece de conhecimento por parte da equipe gestora e pedagógica da escola, para então poder atender suas necessidades educacionais, como se mostra no Quadro 82.

Quadro 82 - Excertos para a unidade de análise *diversidade da deficiência*

<b>Excertos</b>
<i>[...] a diversidade de características da deficiência visual faz com que cada caso precise ser olhado com especificidade [...];</i>
<i>[...] Poder sentir as diferentes formas da deficiência visual, suas dificuldades e possibilidades com os resíduos visuais como visão lateral, visão central, etc.;</i>

Fonte: elaboração própria

Destaque que a valorização da diversidade pela equipe gestora pode liderar mudanças instrumentais, mas principalmente atitudinais, em toda a escola (SILVA, LEME, 2009) base relevante em sua formação.

3.c) *Favorecimento de todos* - esta unidade de análise transparece importantes discussões que levaram o reconhecimento dos participantes que ao se proporcionar a inclusão do aluno com deficiência visual, por meio de adaptações sensoriais e táteis ocorre um *favorecimento da aprendizagem de todos* os alunos, exibidos os excertos no Quadro 83.

Quadro 83 - Excertos para a unidade de análise *favorecimento de todos*

Excertos
[...] não só a pessoa com deficiência aprende melhor com esses materiais, mas sim todas as crianças;
Ajudaria a aprendizagem de todas as crianças [...]
O uso de outros sentidos (tátil, olfato, etc.), favorece aprendizagem de todos.

Fonte: elaboração própria

Essa reflexão na formação vai ao encontro da vertente de que os conhecimentos da EE tornam-se suporte, com recursos e estratégias que a escola precisa dispor para dar atendimento a todos os alunos e sua diversidade (GLAT, FERNANDES, 2005).

#### 4.4.5.4 Avaliação do quarto dia de formação: Deficiência Intelectual

Para o quarto encontro de formação houve destaque para as discussões dos vídeos e apresentações dialogadas de conteúdo. Emergiram, para a categoria *a priori* deficiência intelectual, três unidades de análise, expostas no Quadro 84.

Quadro 84 – Categorias *a priori* e unidades de análise do quarto dia de formação

Categorias <i>a priori</i>	Unidades de Análise
4. Deficiência Intelectual	4.a) <i>Funcionalidade</i>
	4.b) <i>Diferença na escola</i>
	4.c) <i>Favorecimento de todos</i>

Fonte: elaboração própria

4.a) *Funcionalidade* – Esta unidade de análise revelou que as discussões nesse dia deram destaque para o reconhecimento dos participantes de que a aprendizagem do aluno com DI é facilitada pela via da *funcionalidade*, onde o conteúdo que se tem uma função, que faz sentido e que é de seu interesse, torna-se foco privilegiado de aprendizagem, como se aponta no Quadro 85.

Quadro 85 - Excertos para a unidade de análise *funcionalidade*

Excertos
A funcionalidade das atividades, o fazer sentido para o indivíduo, é importante para o desenvolvimento.
O olhar para aquilo que a pessoa com deficiência gosta, se identifica, nisso ser investido e incentivado a aprendizagem, pois ali ela se desenvolve [...]

Fonte: elaboração própria

Verifica-se que essas discussões levaram o gestor escolar a um olhar de planejamento e adequações para garantir o acesso à aprendizagem e ao conhecimento



(THOMA, 2016). Muito valioso, uma vez que, promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos é tarefa base da gestão escolar (VIEIRA, 2007).

4.b) *Diferença na escola* – nesta unidade de análise do quarto dia de formação, houve um enfoque na discussão expressando um reconhecimento das participantes de que a *diferença na escola* precisa ser mais valorizada, formas diferentes de ensinar para favorecer diferentes formas de raciocínio são importantes, como segue no Quadro 86.

Quadro 86 - Excertos para a unidade de análise *diferença na escola*

<b>Excertos</b>
<i>A escola precisa melhorar na como de tratar a diferença, como diferentes formas de pensar e expressar o raciocínio como foram demonstradas nas imagens.</i>
<i>A escola precisa valorizar para além do padrão.</i>
<i>Importante utilizar diferentes formas de Linguagem para o ensino e aprendizagem e para a avaliação.</i>

Fonte: elaboração própria

O refletir da gestão escolar sobre a diversidade como bem humano e valor pedagógico (ROCHA, 2012) é muito valioso e enriquece sua formação. Isso gera um compromisso da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva aberta a diversidade, onde toda e qualquer criança possa ali estar, permanecer, conviver e aprender (ARANHA, 2004).

4.c) *Favorecimento de todos* – a terceira unidade de análise deste dia de formação, destacou os reconhecimentos dos participantes que as adaptações, atividades e métodos de ensino propostos como favorecedores do ensino a pessoa com deficiência intelectual, na verdade gera o *favorecimento de todos* os alunos na escola, como externa o Quadro 87.

Quadro 87 - Excertos para a unidade de análise *favorecimento de todos*

<b>Excertos</b>
<i>Interessante porque o vídeo demonstrou atividades simples utilizando blocos de montar que podem favorecer não só a pessoa com deficiência intelectual, mas todos os alunos.</i>
<i>[...]o uso de diferentes formas de linguagem no ensino favorecem a aprendizagem de todos os alunos</i>

Fonte: elaboração própria

O reconhecimento que o trato da diversidade na escola leva o favorecimento de todos à aprendizagem é engrandecedor para a formação do gestor escolar. E que, os conhecimentos teóricos e práticos, base da EE, são indispensáveis para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

#### 4.4.5.5 Avaliação do quinto dia de formação: Deficiência Física

Para o quinto encontro destacou-se as discussões para os vídeos e apresentação dialogada do conteúdo. Emergiram duas unidades de análise, contidas no Quadro 88.

Quadro 88 – Categorias *a priori* e unidades de análise es do quinto dia de formação

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
5. Deficiência Física	5.a) <i>Barreira Atitudinal</i>
	5.b) <i>Questão financeira</i>

Fonte: elaboração própria

5.a) *Barreira atitudinal* – a primeira unidade de análise desse dia para as discussões nos vídeos e exposições dialogadas dos conteúdos exprimem o reconhecimento das participantes sobre a existência de *barreira atitudinal* contra a pessoa com deficiência, e que esta barreira precisa ser enfrentada e eliminada, como visto no Quadro 89.

Quadro 89 - Excertos para a unidade de análise *barreira atitudinal*

<b>Excertos</b>
<i>O vídeo deixa claro que a atitude positiva é tudo para aceitar a deficiência e da mesma forma que a barreira atitudinal é o maior obstáculo para a inclusão social e escolar.</i>
<i>Foco na capacidade, no potencial é o mais importante.</i>
<i>E no final se fala que as pessoas tem que deixar de olhar com piedade para a pessoa com deficiência, essa é uma atitude que não custa nada mas é muito valiosa.</i>
<i>O que tem que mudar em primeiro lugar é o olhar das pessoas em aceitar o outro como ele é sem fazer diferença.</i>
<i>A aceitação do deficiente, mais que a barreira arquitetônica, a barreira atitudinal. Essa é a que mais atrapalha a inclusão, talvez seja a mais difícil.</i>

Fonte: elaboração própria

O reconhecimento de que é preciso quebrar barreira atitudinal e acolher a todos os alunos, trata de uma importante formação ao gestor escolar. Uma vez que este exerce uma liderança e que suas ações refletirão na escola, é preciso que a gestão escolar seja a primeira na conscientização da importância da diversidade e da escola inclusiva, e assim, proporcionar uma unidade escolar de responsabilidade por todos seus membros (CAVALCANTI, 2005).

5.b) *Questão financeira* – a segunda unidade de análise para esse dia de formação determina que as participantes evidenciam que quando se fala em inclusão escolar da pessoa com deficiência física a *questão financeira* é um empecilho para promover as adaptações e acessibilidade que se precisa. Contudo houve similarmente o

reconhecimento de que mesmo com carência de recurso é possível trabalhar pela acessibilidade, de acordo com o Quadro 90.

Quadro 90 - Excertos para a unidade de análise *questão financeira*

<b>Excertos</b>
<i>[...] Várias questões de normas técnicas, que depende de recurso financeiro.</i>
<i>[...] pode dar ideias de como adaptar mesmo com pouco recurso.</i>
<i>[...] O financeiro sempre é um impedimento, mas se pode fazer mesmo com pouco recurso [...].</i>

Fonte: elaboração própria

O reconhecimento pela equipe de gestão escolar da sua função de organização do trabalho pedagógico perpassa pela racionalização e uso de recursos materiais e financeiros (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012) é muito importante. Destaca-se que “a gestão de recursos não é só material onde patrimônio imaterial diz respeito às ideias e a cultura produzida no interior da escola (VIEIRA, 2007, p. 62)”.

#### 4.4.5.6 Avaliação do sexto dia de formação: Transtorno do Espectro Autista

Para o sexto dia de formação as discussões dos vídeos e apresentação dialogada do conteúdo emergiram duas unidades de análise retratadas no Quadro 91.

Quadro 91 – Categorias *a priori* e unidades de análise do sexto dia de formação

<b>Categorias a priori</b>	<b>Unidades de análise</b>
6. Transtorno do espectro autista	<i>6.a) Reconhecimento</i>
	<i>6.b) Diversidade do transtorno</i>

Fonte: elaboração própria

6.a) *Reconhecimento* – a primeira unidade de análise para o sexto dia de formação evocaram discussões nos participantes que levaram ao *reconhecimento* das características do transtorno do espectro autista, o que gera uma compreensão, aceitação e maiores possibilidades de um bom trabalho desenvolvido na escola, como Quadro 92.

Quadro 92 - Excertos para a unidade de análise *reconhecimento*

<b>Excertos</b>
<i>A importância de entender, de conhecer cada vez mais, para poder fazer o nosso papel.</i>
<i>[...] conhecer sobre os movimentos repetitivos, e que os mesmos não devem ser privados e negados desses movimentos.</i>
<i>Houve entendimento quanto a presença da agressividade em algumas crianças, e que muitas vezes está relacionada a hipersensibilidade a sons e a quebra de rotina, etc.</i>
<i>Interessante ouvir que movimento repetitivo acalma o sistema nervoso, produz efeito tranquilizante. E que muita estimulação machuca.</i>

Fonte: elaboração própria

O reconhecimento das características do transtorno do espectro autista gera conhecimentos específicos para a formação do gestor escolar, que na sua prática de atuação desencadeia ações que venham atender à perspectiva de inclusão escolar (SENNA, SANTO, PINTO, 2018) e o ensino e aprendizagem de todos os alunos.

6.b) *Diversidade do Transtorno* – a segunda unidade de análise que emergiu para esse o dia de formação evidenciou o reconhecimento pelas gestoras da grande *diversidade existente para o transtorno do espectro autista*. Cada criança é única em suas características, incluindo as crianças com TEA, o que proporciona ser um grande desafio. Exibem-se os excertos no Quadro 93.

Quadro 93 - Excertos para a unidade de análise *diversidade do transtorno*

<b>Excertos</b>
<i>[...] não existe um padrão no transtorno do espectro autista, sendo um desafio mesmo.</i>
<i>A oralidade varia muito, de caso a caso.</i>
<i>Houve questionamentos e discussões sobre a ecolalia e a sua função, que sua existência pode ocorrer ou não.</i>
<i>Destaque para a evidência no vídeo da insistência dos casos em irmãos, e que cada um é diferente do outro.</i>

Fonte: elaboração própria

O reconhecimento da diversidade presente na escola é chave para o respeito ao outro e sua diversidade, e torna-se pela gestão escolar um diferencial pois a escola inclusiva será efetivada quando as relações no seu interior se embasarem no respeito ao outro e sua diversidade (SILVA, LEME, 2009).

#### 4.4.5.7 Avaliação do sétimo dia de formação: Altas Habilidade/Superdotação

Para o sétimo dia de formação emergiu, das discussões dos vídeos e da exposição dialogada, três unidades de análise como mostra o Quadro 94.

Quadro 94 – Categorias *a priori* e unidades de análise do sétimo dia de formação

<b>Categorias a priori</b>	<b>Unidades de Análise</b>
7. Altas Habilidades/Superdotação	<i>7.a) Mito do desempenho</i>
	<i>7.b) Atendimento</i>
	<i>7.c) Flexibilidade escolar</i>

Fonte: elaboração própria

7.a) *Mito do desempenho* – a primeira unidade de análise deste sétimo dia manifesta que muitas das discussões dos participantes revelam a existência do *mito do*

*desempenho*, onde o aluno com AH/SD é aquele que tem um alto desempenho escolar e que não precisa de apoio, como aponta Quadro 95.

Quadro 95- Excertos para a unidade de análise *mito do desempenho*

<b>Excertos</b>
<i>[...] que esse aluno não precisa de ajuda;</i>
<i>[...] que os alunos que possuem altas habilidades são aqueles que vão super bem em todas as disciplinas, tirando excelentes notas; [...]</i>
<i>Apesar de se pensar que é alguém que vai sozinho, que está acima da média e por isso poderia se desenvolver sem apoio [...].</i>

Fonte: elaboração própria

7.b) *Atendimento* – pela segunda unidade de análise, foi possível apontar que as discussões levaram as participantes olhar com atenção para a importância do *atendimento* específico para as crianças com AH/SD. Como exprime o Quadro 96.

Quadro 96 - Excertos para a unidade de análise *atendimento*

<b>Excertos</b>
<i>Mesmo a criança com altas habilidades/superdotação é uma criança que precisa de um olhar especial; [...]</i> veio demonstrar que essa criança precisa de apoio e respaldo da escola.
<i>[...] demonstra crianças pequenas com talentos acima da média para a sua idade. Isso se não foi trabalhado pode ser perdido. É preciso um olhar e um incentivo.</i>
<i>A importância de uma assistência e incentivo para não se perder ao longo dos anos esse talento ou habilidade.</i>

Fonte: elaboração própria

Muito relevante o reconhecimento de que o desempenho espetacular da pessoa com AH/SD é um mito e que esses alunos precisam de um olhar e atendimento específico. Isso faz com que a gestão escolar reconheça esse aluno como sendo do PAEE, e sendo de direito o seu acompanhamento principalmente em AEE (CARVALHO, 2013).

7.c) *Flexibilidade escolar* – a terceira unidade de análise revê outro ponto considerável de discussão que foi o reconhecimento pelos participantes de que é preciso haver uma maior *flexibilidade escolar* para um bom atendimento das crianças com altas habilidades/superdotação, como indica o Quadro 97.

Quadro 97 - Excertos para a unidade de análise *flexibilidade escolar*

<b>Excertos</b>
<i>Percebemos que a escola precisa ser mais flexível para atender ao aluno.</i>
<i>Precisa discutir meios de como organizar a escola para poder ter a possibilidade de aceleração, ou de enriquecimento, etc.</i>
<i>Nós precisamos tornar a escola mais maleável para atender os alunos, com salas mais abertas ao conhecimento, como o trabalho com projetos, etc.</i>

Fonte: elaboração própria

O pensar em mudanças estruturais na escola para melhor atender o aluno com altas habilidades/superdotação é de relevância para a formação do gestor escolar. Mudanças, para além das estruturas físicas, que passam pela flexibilização da temporalidade de permanência do aluno na série e com possibilidade de estipular formas de continuidade dos objetivos de ensino e aprendizagem com flexibilidade curricular faz parte de um pensar em construir uma escola aberta ao ensino e aprendizagem de todos (ARANHA, 2004; CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2003;).

#### 4.4.5.8 Avaliação do oitavo dia de formação: Gestão para mudança

No oitavo dia de formação emergiram quatro unidades de análise.

Quadro 98 – Categorias *a priori* e unidade de análise do oitavo dia de formação

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de análise</b>
8. Gestão para Mudança	8.a) <i>Liderança</i>
	8.b) <i>Participação</i>
	8.c) <i>Clima</i>
	8.d) <i>Acolhimento</i>

Fonte: elaboração própria

8.a) *Liderança* – Para esta unidade de análise o ponto de destaque nas discussões foi o reconhecimento do papel da *liderança* da gestão frente a escola, a inclusão, a participação e a mudança; conforme Quadro 99.

Quadro 99 - Excertos para a unidade de análise *liderança*

<b>Excertos</b>
<i>[...] a importância da liderança e da gestão para 'apagar esse fogo' ao invés de 'incendiar' mais.</i>
<i>A participação na escola depende também de como se lidera, se permite aos pertencentes da escola se expressar e participar na tomada de decisões.</i>
<i>[...] demonstrou hoje a importância de ser um líder que não seja coercitivo e sim seja um líder conciliador, que permita a participação.</i>
<i>A escola precisa mudar. A equipe de gestão faz parte dessa mudança. Ela lidera e promove a participação[...].</i>

Fonte: elaboração própria

Sabe-se da importância de se ter gestores escolares que sejam líderes disseminadores dos valores da inclusão (ROCHA, 2012) e que acreditem na importância da inclusão e guiem todos na escola para esse caminho.

8.b) *Participação* – a segunda unidade de análise desse oitavo dia de formação atestam que as discussões do dia levaram a frisar a importância da gestão escolar em promover a *participação* de todos na escola, visando o bem comum do aluno,

mencionando-se que muitas vezes esse não é o caminho mais fácil, como se vê no Quadro 100.

Quadro 100 - Excertos para a unidades de análise *participação*

<b>Excertos</b>
<i>Participação e todos trabalhar junto é muito importante. [...]</i>
<i>Ter um objetivo comum é importante, para que todos participem visando o mesmo fim. O objetivo da escola é o nosso aluno [...].</i>
<i>Todas as esferas de participação: alunos, professores, pais, gestão, funcionários, todos são importantes. Tem coisas que podemos decidir com participação de todos. [...]</i>
<i>Às vezes é mais fácil liderar sem a participação, dá mais trabalho ouvir o outro, votar, etc. [...].</i>

Fonte: elaboração própria

Haver a participação de todos é fundamental para a inclusão escolar. O aluno do PAEE não é de responsabilidade só da professora do AEE ou da professora de apoio, pois todo aluno é de toda a escola (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

8.c) *Clima da escola* – a terceira unidade de análise desse dia trouxe o reconhecimento pelas participantes de que o *clima da escola* merece cuidado e atenção por parte das gestoras escolares, consoante o Quadro 101.

Quadro 101 - Excertos para a unidade de análise *clima da escola*

<b>Excertos</b>
<i>Há situações que interferem no dia a dia da escola. Há interferência das mídias digitais como grupos de WhatsApp e Facebook que geram comentários e situações polêmicas que influenciam o clima da escola.</i>
<i>Na escola cada participante se estabelece diante das relações humanas como fofocas, negatividade e pessimismo, competitividade excessiva, arrogância, envolvimento, parcerias e ajuda coletiva.</i>
<i>A importância do otimismo, de um ambiente positivo, para se desenvolver um bom trabalho na escola. E de cuidar para que pessoas negativas, não acabe por fazer com que todo o grupo fique negativo.</i>

Fonte: elaboração própria

O clima e a cultura organizacional na escola precisam se configurar de forma favorável visando a qualidade de ensino que os alunos precisam receber. Gerir o clima e cultura organizacional da escola é uma dimensão de trabalho da gestão escolar muito relevante (LÜCK, 2010).

8.d) *Acolhimento* - A última unidade de análise para esse dia de formação destacou o reconhecimento da importância do *acolhimento* de todos os alunos e membros da escola, iniciado pela gestão escolar e disseminado a todos, como se evidencia nos excertos do Quadro 102.

Quadro 102 - Excertos para a unidade de análise *acolhimento*

<b>Excertos</b>
<i>A escola precisa acolher a todos e a gestão precisa acolher primeiro. [...] É quase como uma reação em cadeia, começa de quem está a frente, a gestão, e passa para toda a escola.</i>
<i>A escola precisa respeitar a todos e o respeito pela gestão das diferenças de sua equipe de professores, pois se a gestão não respeita a diferença de seus professores, não vai respeitar a diferença dos alunos.</i>

Fonte: elaboração própria

O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribui para um clima favorável em relação ao acolhimento destas. Embora, a inclusão escolar não seja resultado apenas de ações de acolhimento, este é uma das peças valiosas da inclusão (ROCHA, 2012).

#### 4.4.5.9 Avaliação do nono dia de formação: Conhecimentos específicos

No nono dia de formação, a leitura dialogada do texto sobre as funções levou à quatro unidades de análise externadas no Quadro 103.

Quadro 103 – Categorias *a priori* e unidades de análise do nono dia de formação

<b>Categorias a priori</b>	<b>Unidades de Análise</b>
9. Conhecimentos específicos	<i>9.a) Direção</i>
	<i>9.b) Orientação</i>
	<i>9.c) Supervisão</i>
	<i>9.d) Liderança</i>
	<i>9.e) Agradecimento pelas professoras ouvintes</i>

Fonte: elaboração própria

9.a) *Direção* - essa unidade de análise expressa que as discussões nesse dia levaram ao reconhecimento das funções da *direção* enfatizando a elaboração do projeto coletivo, a organização administrativa e financeira, de acordo com o Quadro 104.

Quadro 104 - Excertos para a unidade de análise *direção*

<b>Excertos</b>
<i>[...]elaboração de um projeto coletivo, onde todos participam, pois, a escola é para todos. [...].</i>
<i>Promover a acessibilidade, buscar recursos financeiros para realizar. [...].</i>
<i>[...]organização administrativa é papel do diretor [...]</i>

Fonte: elaboração própria

Portanto a tarefa da direção centraliza no objetivo de fazer a escola funcionar apoiada em um projeto coletivo, tendo como base questões administrativas, mas sempre com o pedagógico como foco (VASCONCELLOS, 2013).



9.b) *Orientação* – a segunda unidade de análise retrata o reconhecimento nas discussões das participantes para a função da *orientação* salientando o trabalho focado no recurso humano, de forma acolhedora, e sempre objetivando o bem maior do aluno, como se exhibe no Quadro 105.

Quadro 105 - Excertos para a unidade de análise *orientação*

<b>Excertos</b>
<i>[...] trabalha com o recurso humano [...].</i>
<i>Sempre o objetivo maior é o aluno, mas trabalha com todos que envolvem essa relação pedagógica: professores, pais e alunos. [...].</i>
<i>Deve estar aberta a acolher e ouvir.</i>

Fonte: elaboração própria

Desta forma a orientação educacional possui papel de grande relevância na construção das identidades dos educandos, seus familiares e educadores (VASCONCELLOS, 2013).

9.c) *Supervisão* - a terceira unidade de análise desse dia realça nas discussões o reconhecimento da função da *supervisão* sendo a sua atuação focada na relação ensino e aprendizagem, olhando para o trabalho do professor, mas objetivando sempre a aprendizagem do aluno, como contém Quadro 106.

Quadro 106 - Excertos para a unidade de análise *supervisão*

<b>Excertos</b>
<i>O enfoque de gestão da supervisão é o campo pedagógico.</i>
<i>Olhar para métodos, recursos, adaptações e avaliação, sabendo que todos tem o direito e capacidade de aprender.</i>
<i>O foco maior é o professor e seu trabalho, mas não deixa de olhar e escutar o aluno, pois ambos fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem.</i>

Fonte: elaboração própria

9.d) *Liderança* – essa unidade de análise que em toda a discussão das funções da equipe gestora permeou uma unanimidade da relevância da *liderança* em qualquer uma das funções, coerente com o Quadro 107.

Quadro 107 - Excertos para a unidade de análise *liderança*

<b>Excertos</b>
<i>Não se esquecendo do seu papel de líder (diretor). Acreditar na inclusão para liderar.</i>
<i>A liderança da orientação está voltada para uma questão mais humana.</i>
<i>[...] olhar para a busca de caminhos novos e diferentes (supervisão) e assim guiar o grupo.</i>

Fonte: elaboração própria

Pensar a liderança exercida na função da equipe de gestão escolar é proeminente, pois a educação praticada na escola, seja ela inclusiva ou não, se torna dependente do cotidiano praticado na escola que é uma resposta ao ideal de liderança dos gestores (LÜCK, 2010b).

9.e) *Agradecimento pelas professoras ouvintes* – essa unidade de análise emergiu das anotações do áudio deste último dia de formação, que ao final, as professoras ouvintes apresentam um agradecimento a pesquisadora relatado no quadro 108

Quadro 108 - Excerto de agradecimento das professoras

Excertos
<i>A gente queria agradecer muito o curso. Porque está abrindo nossos horizontes. Mas não é só pela gente professores, mas sim pela equipe, pela coordenação, pela direção</i>

Fonte: elaboração própria

O registro realizado em áudio do agradecimento pelas professoras ouvintes, e transcrito em anotações no diário, foi relevante e considerada duas novas unidades de análise consoante externa Quadro 109.

Quadro 109 - Categoria emergentes e duas novas unidade de análise

Categoria emergente	Novas unidades de análise
9.e) Agradecimento pelas professoras ouvintes	9.e. I) <i>Mudança</i>
	9.e. II) <i>Unidade</i>

Fonte: elaboração própria

9.e.I) *Mudança* – esta unidade de análise revela que o agradecimento pelas professoras ouvintes evidenciou a possibilidade de *mudança* proporcionada pela formação e ocorridas na escola. Através dela, a gestão passou a agir procurando soluções inclusivas em benefício dos alunos, como visto no Quadro 110.

Quadro 110 - Excertos para a unidade de análise *mudança*

Excertos
<i>Com o seu curso a gente está vendo dentro da nossa escola está mudando. Porque a gente tá pedindo coisas e elas (equipe de gestão) estão fazendo [...].</i>
<i>Está mexendo coma escola. Agora a cada aluno, a cada situação problema, agora tem sido procurado solução [...].</i>
<i>Desde o começo do ano eu venho falando que preciso de ajuda de recurso com uma aluna com déficit auditivo. Daí elas estiveram no curso aqui com esse tema, pareceu mentira, na semana seguinte já estavam providenciando o que tínhamos pedido fazia meses. Um apoio pedagógico e recursos na semana seguinte ao curso, eu não acreditei. A gente ficou de boca aberta. E foi depois da formação aqui, uns dias depois, teve o curso na quinta que falou de surdez, na segunda seguinte já estavam procurando ajuda [...].</i>

Fonte: elaboração própria

Sinaliza que a formação contribuiu para o comprometimento da equipe gestora com a mudança. A gestão escolar é chamada a liderar as mudanças necessárias em toda a escola (SILVA *et al.*, 2012), crendo que a escola e o ensino e aprendizagem são para todos e a gestão escolar precisa liderar mudanças em toda a escola (SILVA, LEME, 2009). Pois é só a partir de mudanças que transformações organizacionais e educacionais acontecerão, juntamente com a construção de uma nova cultura escolar inclusiva (FREITAS, ARAÚJO, 2015).

9.e.II) *Unidade* - esta unidade de análise destaca o desenvolvimento, proporcionado pela formação, da unidade de pensamento desenvolvido entre os professores e a gestão escolar, como os excertos do Quadro 111 comprovam.

Quadro 111 - Excertos para a unidade de análise *unidade*

Excertos
<i>A gente percebe como tem sido importante o fato de nós professoras estarmos fazendo o curso e elas da gestão também. Estamos falando a mesma língua.</i>
<i>Quando acontece alguma coisa na escola relativo a inclusão, elas já olham para gente que está fazendo o curso. A gente era só professora, não tinha voz o que pedíamos o que solicitávamos para a coordenação. Nós temos alunos surdos, alunos autistas, e agora elas estão vendo a nossa necessidade, estão olhando com outros olhos com maior receptividade o que falamos [...].</i>

Fonte: elaboração própria

Extremamente importante é essa unidade na forma de pensar e tratar os alunos e suas dificuldades, isto porque uma EI precisa do envolvimento de todos os seus integrantes (SANT'ANA, 2005). A inclusão escolar não se refere apenas a alguns professores, ou uma iniciativa pessoal. Reitera-se, portanto, a importância da gestão escolar, que é mobilizadora política, já que suas ações provocam engajamentos pessoais e coletivos no cotidiano escolar (PANTALEÃO, 2012). E assim, indicia-se mais uma vez a importância do Programa de Formação realizado, e dos conhecimentos por ele desenvolvidos e adquiridos pelas gestoras participantes.

Desta forma, este instrumento avaliativo de observação participante foi complementado por recursos do áudio e demonstrou grande enriquecimento de conhecimento por parte das participantes. Primeiramente o reconhecimento da presença da diversidade como uma realidade constante, e ainda a percepção de que as pessoas com deficiência possuem também uma diversidade inerente, não existindo um padrão de reconhecimento nem de atendimento aos mesmos. Cada aluno é único em suas características, o que proporciona ser um grande desafio, e o reconhecimento da diversidade presente na escola é chave a escola inclusiva.

Esse reconhecimento desencadeou outro ponto relevante de enriquecimento revelado na formação que é o trato da diferença pela escola. A reflexão levou ao reconhecimento de que a diferença ainda é trabalhada com dificuldade na escola, pois a escola apresenta regras que tendem a padronização e levar todos os alunos para uma norma ou padrão comum é sinônimo de negação da diferença e da inclusão. Houve enfoque na discussão de que a diferença na escola precisa ser mais valorizada, formas diferentes de ensinar para favorecer diferentes formas de raciocínio é muito importante, é preciso haver uma maior flexibilidade escolar para um bom atendimento das crianças. Essa reflexão da gestão escolar sobre a diversidade como bem humano e valor pedagógico é muito enriquecedor gerando um compromisso na construção de uma escola inclusiva aberta a diversidade, onde toda e qualquer criança possa ali estar, permanecer, conviver e aprender.

A reflexão perpassou a experiência da empatia pelo colocar-se no lugar da pessoa com deficiência, do professor, do aluno. Assim, o reconhecimento das características e limitações da pessoa com deficiência gera compreensão, aceitação e maiores possibilidades de desenvolvimento de um bom trabalho na escola juntamente com um atendimento específico para cada caso. Como consequência do acolhimento de todos os alunos e membros da escola, bem como o comprometimento da equipe da gestão, têm-se um clima favorável e inclusivo.

Importante também reconhecer que trabalhar de forma inclusiva propicia o favorecimento de todos, por meio de adaptações, atividades e métodos de ensino propostos como favorecedores do ensino à pessoa com deficiência por meio de adaptações sensoriais e táteis ocorre um favorecimento da aprendizagem de todos os alunos. Para isso, as gestoras evidenciaram que é preciso ocorrer mudança na escola e a gestão escolar é chamada a realiza-las, pois é só a partir de mudanças que transformações organizacionais e educacionais acontecerão. Muitas vezes a questão financeira é um empecilho para promover as adaptações e acessibilidade que se precisa, contudo houve também o reconhecimento pelas gestoras de que mesmo com carência de recurso é possível realizar, reconhecendo o desafio, mas não a impossibilidade.

Evidenciou-se nas discussões o reconhecimento do limite imposto à diferença que considera quem a possui como deficiente ou inferior, sendo esse um limite social, um agente externo, de julgamentos e assim a deficiência é uma construção social e não uma determinante do indivíduo. E nesse sentido demonstrou-se o reconhecimento das participantes sobre a existência de barreira atitudinal contra a pessoa com deficiência, e

que esta barreira precisa ser a primeira a ser enfrentada e eliminada, principalmente na escola.

Assim, a equipe de gestão escolar reconheceu o seu papel de liderança frente a escola, a inclusão e a mudança. E conseqüentemente promover a participação de todos na escola, visando o bem comum do aluno, mencionando-se que muitas vezes esse não é o caminho mais fácil: o reconhecer que todo aluno é de toda a escola. Nesse sentido as funções de cada um da equipe gestora foram evidenciadas, a direção centraliza no objetivo de fazer a escola funcionar apoiada em um projeto coletivo, tendo como base questões administrativas, mas sem esquecer que o foco é o pedagógico. A orientação exerce a função com enfoque no recurso humano, de forma acolhedora, e sempre objetivando o bem maior do aluno, construindo identidades: dos educandos, seus familiares e educadores. E a supervisão atua com base na relação ensino e aprendizagem, olhando para o trabalho do professor, mas objetivando sempre a aprendizagem do aluno. E com esse trabalho de toda a equipe, gerando a unidade de pensamento desenvolvido entre os professores e a gestão escolar, com objetivo da inclusão escolar.

#### **4.5 Síntese dos Resultados**

Os resultados encontrados demonstram por meio de uma análise documental, em documentos internos da SEMED e índices oficiais do município (IBGE, 2017; INEP, 2017; IPARDS, 2017), que se trata de um município de pequeno porte com aproximadamente 46.928 habitantes com característica predominantemente urbana, 94,42% de urbanização, e 44,86% da população em nível de escolaridade fundamental incompleto. Possui 2240 alunos matriculados, em 16 escolas municipais da rede pública de ensino para o ensino fundamenta I, séries iniciais. Uma destas escolas apresenta-se na modalidade de educação especial, com 183 alunos matriculados, e prestando o atendimento de educação infantil e fundamental do primeiro ao quinto ano, além de educação profissional e de jovens e adultos. As outras 15 escolas apresentam o ensino regular comum, do pré-escolar ao quinto ano, com 2057 alunos matriculados. Oito escolas prestam atendimento em período integral, e as demais oferecem em dois turnos, matutino e vespertino.

Os alunos do público-alvo da educação especial, além dos 183 que frequentam o ensino na escola de modalidade de educação especial, são identificados por mais 158 alunos, dentre 30 frequentam salas especiais, outros, 43 são matriculados na sala de

recurso multifuncional e recebem nela o AEE, outros 71 recebem um atendimento de apoio acadêmico na sala de recurso multifuncional sem serem matriculados, 10 recebem AEE em uma entidade de filantrópica de atendimento a surdez e cegueira – VISIAUDIO (sendo que 3 deles também recebem apoio de intérprete em sala comum), e outros quatro alunos recebem apoio acadêmico em sala de aula comum – professora de apoio.

No estado do Paraná, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) prestam AEE para alunos diagnosticados (com laudos) que passaram por uma avaliação da saúde (médico ou psicológica) e avaliação pedagógica do município (PARANÁ, 2016). O município analisado, apresenta como realidade local uma carência de profissionais da saúde para realização de avaliações da rede educacional municipal, e a existência de alguns casos já avaliados pedagogicamente e constatadas necessidade de atendimento educacional especializado. Desta forma a SEMED realiza em caráter de exceção o atendimento de alguns alunos na categoria de apoio acadêmico nas SRM. Os alunos em atendimento de apoio, num total de 71, são atendidos na SRM, mas não constam formalmente matriculados nas mesmas. Os alunos não matriculados não entram nas estatísticas oficiais, e recebem um atendimento menor em carga horária (cerca de 50%) quando comparado aos alunos matriculados.

Cabe mencionar que esses alunos em apoio não possuem obrigação legal de atendimento em sala de recurso, mas a Secretaria Municipal de Educação Especial organizou-se para atendê-los, pois mesmo sem laudo do setor da saúde, possuem avaliação pedagógica e desempenho escolar baixo que evidenciam a necessidade. Esse ajuste municipal de atendimento de apoio educacional caracteriza um ganho educacional municipal pois o objetivo da inclusão escolar é o ensino e aprendizagem de todos (GLAT, 2007).

Destaca-se que estatisticamente os alunos do município do ensino fundamental I - séries iniciais correspondem a 2240, destes 341 alunos correspondem a alunos do público-alvo da educação especial, equivalendo a 15,2% o que é um índice muito alto. Contudo destes 341 alunos, 183 são alunos da escola na modalidade educação especial (antiga APAE) e que atende toda a região, ou seja, muitos destes alunos não são moradores da cidade alvo da pesquisa, o que faz esse índice aumentar. Além do que, subtraindo os alunos da escola especial, restam 158 alunos do público-alvo da educação especial sendo atendidos na rede regular, perfazendo o índice 7%, ainda alto. Mas do total destes alunos do público alvo da educação especial, se subtrair os alunos que não são matriculados, e que não pertencem oficialmente ao atendimento do AEE na SRM,

teremos 30 alunos matriculados em classe especial mais 43 alunos matriculados e em atendimento oficial na SRM, dando o total de 73 alunos que corresponde a aproximadamente 3,5 % do total de alunos matriculados no ensino regular comum, já se aproximando da estatística nacional de 2-3% (DELEVATI et al., 2015; INEP, 2018; RODRIGUES et al., 2016).

Após conhecida a realidade municipal, passou-se ao levantamento das necessidades formativas dos gestores escolares e utilizou-se da estratégia de grupo focal, com o apoio de um roteiro de discussão. Evidenciou-se que havia *a necessidade de trabalhar a inclusão escolar como uma possibilidade*. Apesar de ser um *direito de todos os alunos* o ensino regular em escola comum, ainda apresentou-se uma visão negativa por parte dos gestoras escolares, como sendo muito difícil. Precisou-se de uma conscientização de que o aluno, seus limites ou característica, não podem ser responsabilizados pela não aprendizagem. A inclusão escolar precisa deixar de ser um problema e passar a ser um desafio com inúmeras possibilidades. Conhecimentos específicos da educação especial, como características das deficiências e transtornos se tornam relevante para possibilitar o ensino e aprendizagem para todos.

Também se demonstrou que ainda *é preciso desenvolver a valorização da diferença e da diversidade* do aluno pelas gestoras escolares, pois a começar do gestor, toda a equipe escolar precisa ter um olhar positivo sobre a inclusão. Acreditar na sua possibilidade e assumi-la como um desafio e assim reconstruir as atitudes e visões de seus alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade, tida como um problema. Importar e trabalhar pela formação de uma escola acolhedora e aberta a todos onde o gestor escolar e toda sua equipe venham a assumir a opção de acolher a todos, independente de suas diferenças e diversidade, acreditando que todos podem se desenvolver e ser capaz de aprender.

Ademais, ficou evidente uma *deficiência em definir quais são as mudanças relevantes e possíveis* para o favorecimento da inclusão, e assim demonstrar as possibilidades de mudanças na educação e na escola. Muito se falou em mudanças físicas, e na dificuldade de conseguir verbas e estabelecer essas mudanças. Contudo outras mudanças além das físicas, são necessárias e possíveis, como mudanças na organização pedagógico-curricular, de manejo e formação de recursos humanos, de troca de atitudes e hábitos, entre outros. E assim trabalhar o papel do gestor escolar frente à mudança, e sua atuação com pro atividade e como agente de mudança na escola a favor da inclusão.

Igualmente uma lacuna em *conhecer a função do projeto político pedagógico, seus elementos constitutivos e organizativos*, principalmente no que diz respeito à inclusão. Demonstrar a relevância da construção e reformulação frequente do P.P.P de forma coletiva e participativa, em favorecimento de um planejamento, organização e materialização de uma escola mais inclusiva. E complementarmente construir, por meio da formação, o *conceito de gestão democrática e participativa* de toda a escola, mas principalmente no encaminhamento e decisões referente à inclusão, com foco em um planejamento coletivo e que deixe clara a importância de todos na escola assumirem a inclusão.

Ainda, comprovou-se a necessidade formativa sobre aspectos da *gestão do clima e da cultura organizacional escolar* para além, apenas, das relações interpessoais. Gerir as representações e percepções das pessoas sobre o que compõe a escola, a inclusão, e todo o ambiente escolar. Também a qualidade de liderança da equipe gestora, a dinâmica da organização escolar, o papel profissional assumido pelos atores na dinâmica escolar, o processo de comunicação, o uso e cuidado dos espaços, objetos e recursos. Ou seja, a relevância da liderança da gestão escolar para favorecimento do clima e da cultura escolar inclusiva.

Como última necessidade evidenciada, tem-se a importância de trabalhar conceitos básicos necessários para atuação em cada uma das funções da gestão escolar e características de cada uma e como realizá-las, sempre com foco para a realização de uma escola inclusiva.

Após o levantamento realizado da necessidade formativa, buscou-se desenvolver um programa de formação com base nas necessidades levantadas para fomentar o processo de inclusão escolar. Por meio de reuniões com a equipe de SEMED e seguindo as orientações do levantamento realizado da necessidade formativa, chegou-se aos moldes da formação, proposta e anseio da gestão municipal, uma formação continuada aberta a todos os gestores, suprimindo também uma carência local. A base de conhecimentos sobre as características dos alunos do público-alvo da educação especial, suas necessidades específicas de aprendizagem e o apoio requerido para direcionar ações da gestão escolar à inclusão (CARNEIRO, 2006). E ainda, com foco nas características formativas necessárias do gestor escolar como habilidade coletiva e gerenciamento de ambiente complexo, uso de tecnologias emergentes; planejamento, expressão e criatividade (LIBANEO, 2001). Sempre unindo teoria e prática e que demonstre efetivamente a possibilidade da realização da inclusão escolar.



Foi organizada a formação em nove encontros presenciais de duas horas cada, sendo versado sobre os referidos temas: 1. Diversidade, deficiências e inclusão; 2. Deficiência auditiva e surdez; 3. deficiência visual; 4. Deficiência intelectual; 5. Deficiência física, 6. Transtorno do espectro autista; 7. Altas habilidades/superdotação; transtorno; 8. Gestão para mudança: cultura organizacional, liderança e participação. 9. Funções da equipe gestora. Cada encontro aconteceu quinzenalmente, as quinta-feiras, iniciando as 17h30, trinta minutos após o encerramento da aula no período vespertino, sendo realizado em local central e de fácil acesso, iniciando em agosto e terminando em novembro, correspondendo a um semestre letivo e respeitando as férias e recessos escolares das participantes.

Foi estabelecida uma formação independente da SEMED, ofertada por convite a todas as gestoras, mas de participação facultativa. E com possibilidade de certificação aos participantes ao final do curso, como mais um incentivo. Seguiu-se um padrão de planejamento para cada encontro formativo, sendo realizado com: a) embasamento teórico e apresentação dialogada de conteúdo formativo; b) situações problemas para resolução e discussão coletiva; c) uso de imagens e/ou vídeos como recurso didático; d) uso de mídias interativas; e) instrumentos avaliativos constantes; f) ambientação favorável e afetuosa;

Para cada encontro presencial, foi disponibilizado uma formação complementar, em mídia interativa, seguindo também as orientações e interesse da SEMED, foi organizado um site de livre acesso a todos os participantes, onde tiveram contato com conteúdos para cada tema dos nove encontros de formação: a) slides do dia; b) vídeos do encontro; c) materiais para leitura; d) vídeos extras; e) atividades práticas.

A formação foi desenvolvida de forma muito prazerosa, com grande interatividade dos participantes, e com agradecimento dos mesmos ao final. Iniciaram a formação 32 gestoras escolares, e permaneceram com 100% de frequência e correspondendo a amostra da pesquisa um total de 19 gestoras, equivalendo a sendo 60% do total iniciado.

Para avaliar a contribuição trazida pela formação e aprimoramento de gestores para a inclusão escolar no município, foram desenvolvidos alguns instrumentos avaliativos, sendo eles: escalas de avaliação da formação, escala de autoavaliação, questionário de avaliação da expectativa do participante, estudos de casos, anotações da pesquisadora participante e complementação de gravação em áudio.

O primeiro instrumento de avaliação, as escala de avaliação do tipo likert, foi pensada em duas versões. A primeira versão foi aplicada fracionada, correspondendo as

questões do dia da formação, e antes de iniciá-la. E a segunda versão, com as afirmativas invertidas de sentido, aplicadas ao final da formação. As duas aplicações foram tabuladas e os dados cruzados. Do total de 20 questões da escala, verificou-se que uma questão manteve a mesma média (5%), seis questões (30%) não apresentaram ganho na média. 13 questões obtiveram aumento da média (65%) e diminuição no desvio padrão. Apesar de alguns limites interpretativos apresentados pelo instrumento e poderá ser aprimorado para futuras pesquisas, a análise estatística descritiva das escalas de avaliação da formação revela que houve ganho de conhecimento com a formação realizada.

A escala autoavaliativa do tipo likert, segundo instrumento de avaliação da formação, foi criada com seis questões e para cada tema/questão o participante deveria assinar um número de 1 a 5 que corresponde ao seu nível de conhecimento sobre o tema. Ao final da formação, no último dia, se reaplicou a escala e se realizou uma comparação da média da pontuação obtida para cada tema. Pode ser observado que em todas as questões houve aumento do valor da média. Em relação à dispersão das respostas dada pelo desvio padrão, também houve aumento indicado um maior distanciamento das respostas em relação ao média. Contudo, este aumento é considerado positivo, pois a moda, que é indicativo de tendência central de um conjunto de dados, deslocou-se positivamente em todas as respostas. Desta forma a análise da escala de autoavaliação indica que os participantes consideraram que o conteúdo trabalhado nos encontros possibilitou melhorar os seus conhecimentos.

Também foi criado um questionário de avaliação da expectativa do participante, terceiro instrumento avaliativo, composta por duas questões abertas uma aplicada no primeiro dia antes de iniciar a formação e outra aplicada no último dia ao final. A análise qualitativa seguindo os princípios da análise textual discursiva das respostas dos participantes revela o ganho de conhecimento por parte das participantes na formação desenvolvida num total de 70%. E 53% das participantes demonstraram que o conhecimento adquirido tornou-se um auxílio para a prática profissional das mesmas e somada a uma nova visão sobre a inclusão escolar em 42% das participantes. De grande relevância, verificou-se que 100% dos participantes consideraram-se satisfeitos com a formação recebida.

O quarto instrumento de avaliação, pensado como meio de enriquecimento a formação e possibilidade de dar voz aos participantes, foi o estudo de caso. Para os encontros de dois a oito, foram criados sete estudos de caso, um para cada dia. Os participantes divididos em grupos de seis a oito e no início da formação discutiam-no e

um dos membros socializava a solução. No nono e último encontro de formação, cada grupo recebeu a transcrição de um estudo de caso para que fosse reavaliado e complementado com informações e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação. Essa reavaliação foi objeto de análise qualitativa com base nos princípios da análise textual discursiva para avaliar se houve ganho de conhecimento fornecido pela formação e agregado nesta reanálise.

A análise das respostas dadas aos estudos de caso, anteriores a formação e posteriores a formação, demonstraram enriquecimento com acréscimo de elementos qualitativos nas respostas indicando o ganho de conhecimentos específicos da educação especiais agregados a gestão escolar para melhor atender e apoiar o atendimento a esses alunos.

Especificamente, o estudo de caso A demonstrou ganho no reconhecimento da inclusão de forma abrangente envolvendo todos a favor de conhecer e bem atender o aluno, uma vez que, incluir não depende somente do trabalho do professor desenvolvendo práticas inclusivas. O reconhecimento pela gestão da importância do acolhimento, do reconhecimento do aluno, do olhar para suas necessidades e providenciar recursos e acessibilidade revelou um ganho qualitativo em favor da inclusão escolar.

O estudo de caso B também apresenta enriquecimento pois ao falar da inclusão antes focada no atendimento da escola especializada, passa para o reconhecimento de que todos na escola precisam ser instruídos, pois todos fazem parte da inclusão escolar, incluindo a parceria com a família. Demonstra também a preocupação da gestão escolar com o enfoque pedagógico e a preparação e apoio ao professor para proporcionar um melhor atendimento inclusive proporcionando acessibilidade.

Por sua vez o estudo de caso C, apresenta um reconhecimento da necessidade de mudança da escola, para melhor atender o aluno, característica da inclusão escolar: a escola aberta e preparada para todos, partindo de mudanças propostas pela gestão escolar. Além do que, assume a gestão escolar o elo entre a família e a escola, ou seja, a responsabilidade da inclusão escolar, e se coloca como suporte ao professor, de olhar as necessidades do aluno, de proporcionar diálogo com todos e buscar soluções.

Igualmente o estudo de caso D revela uma atitude da gestão escolar em reconhecer a importância do acolhimento do aluno em todas as suas dimensões, contribuindo para um contexto inclusivo por meio de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva. E a gestão escolar participar da busca de recursos, que indicados e estudados com a professora da educação especial se torna responsabilidade da gestão escolar a gestão desses recursos,

tendo a inclusão escolar como responsabilidade da gestão escolar e de toda a escola onde só acontecerá se todos assumirem seus papéis.

Para o estudo de caso E apresenta-se um maior reconhecimento da necessidade deste aluno, inclusive colocando o foco de interesse, ou hiperfoco característica dessa categoria, como um recurso importante para atingir o ensino e aprendizagem do mesmo. Além do que deixa claro pelas soluções apresentadas um crescimento em conhecimento específico do TEA e um preocupar-se em preparar essa escola para bem receber e bem atender esse aluno.

O estudo de caso F reflete uma maior preocupação com o aluno, em sua totalidade e em proporcionar um enriquecimento nas questões pedagógicas necessárias, para um bom desenvolvimento pedagógico. Percebe-se o enriquecimento ao citar relações de parceria da equipe de gestão escolar com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e de acordo com as necessidades do aluno, importante papel de liderança e gestão de recursos que cabe a função de gestão escolar para a inclusão.

E por fim o estudo de caso G, que para a primeira resposta demonstrou-se similaridade ente a anterior e a posteriores onde ambas reconhecem a necessidade do trabalho de gestão do clima e da cultura escolar, olhando para as ações cotidianas e para as relações humana. Mas apresenta enriquecimentos em elementos do processo social da liderança que envolve além do líder, também o grupo a ser liderado e seus anseios bem como da temporalidade da liderança e que por isso o respeito e participação são ainda mais relevantes, valorizando a opinião de todos, o que é sinônimo de inclusão.

O último instrumento de avaliação, o roteiro de observação do pesquisador participante, que abarca as anotações da pesquisadora e dados complementares do áudio, foram tratados por meio de análise qualitativa segundo os princípios norteadores da análise textual discursiva. Demonstrou-se nas discussões em todos os dias de formação o enriquecimento para a formação das gestoras escolares. O relato de professores participantes como ouvintes evidenciam que a formação contribui para uma unidade entre gestão escolar e docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral propor um programa de formação para gestores escolares com vistas a dar suporte e favorecimento à inclusão escolar em um município do interior do estado do Paraná. Os resultados demonstram que é possível e viável efetivar um programa de formação para gestores escolares. Eventos de reflexão dessa natureza, unindo teoria e prática, oportunizam momentos singulares de diálogo, estudo e ganho de conhecimentos para pautar a prática profissional dos gestores e seu trabalho de gestão escolar na perspectiva inclusiva.

Almejando a proposta de uma formação que emergisse da demanda dos gestores e pautada no desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, atendeu-se ao primeiro objetivo e segundo objetivo específico, uma vez que se reconheceu o número de escolas municipais de ensino fundamental (15 escolas regulares e uma na modalidade educação especial) e o número total de alunos matriculados (2240 alunos). Também, o número de alunos do PAEE atendidos pelo município (341) divididos em escola especial (183), classe especial (30), SRM (114) e AEE em Centro de atendimento especializado para DA e DV com professor de apoio em classe (14). E reconheceu-se o desafio municipal de desenvolvimento da escola na perspectiva inclusiva, uma vez que 62,8 % dos alunos do PAEE encontram-se segregados (escola especial ou classe especial). Também, identificou-se as necessidades formativas dos gestores escolares no que diz respeito a inclusão dos alunos PAEE, evidenciando a lacuna de trabalhar a inclusão escolar como uma possibilidade. Apesar de ser um direito de todos os alunos o ensino regular, apresentou-se uma visão negativa por parte das gestoras escolares para a efetivação desse direito demonstrando a existência de muita dificuldade e barreiras atitudinais. Junto a esse desafio, apontaram-se as necessidades formativas de valorização da diferença e da diversidade, definição das mudanças relevantes e possíveis na escola, conhecimento das funções do PPP, desenvolvimento do conceito de gestão democrática participativa, elementos da gestão do clima e da cultura organizacionais inclusivos e funções de cada membro da equipe gestora.

No cumprimento dos dois primeiros objetivos específicos ficou evidente o ponto crucial a ser desenvolvido no programa de formação, a conscientização de que os alunos, seus limites ou características, não podem ser responsabilizados pela sua não aprendizagem. A inclusão escolar e o aluno do PAEE precisam deixar de ser um

problema e passar a ser um desafio com inúmeras possibilidades. E assim mostrou-se que conhecimentos específicos da EE, como características das deficiências e transtornos, eram fundamentais para possibilitar o ensino e aprendizagem para todos, sendo uma necessidade formativa básica encontrada.

Após o levantamento realizado das necessidades formativas, atendeu-se ao terceiro objetivo específico de desenvolver um programa de formação. Chegou-se aos moldes de formação continuada, aberta a todos os gestores escolares do município, suprimindo uma carência formativa local, com foco nas características formativas necessárias do gestor escolar, como habilidade coletiva de gerenciamento de ambiente complexo, uso de tecnologias emergentes, planejamento, expressão e criatividade. Unindo teoria e prática e demonstrando efetivamente a possibilidade da realização da inclusão escolar, demonstrou-se que é possível planejar e executar uma formação continuada para gestores com vistas a embasar suas atuações na escola com perspectiva inclusiva.

O quarto e último objetivo específico, de avaliar a contribuição trazida pela formação e aprimoramento de gestores para a inclusão escolar no município, foi cumprido por meio de alguns instrumentos avaliativos. As escalas de avaliação da formação em análise apresentaram aumento da média de 65% das questões além de a diminuição no desvio padrão, revelando ganho de conhecimento com a formação realizada. Também, a escala de autoavaliação apresentou aumento do valor da média em 100% das questões indicando que os participantes consideraram que o conteúdo trabalhado nos encontros possibilitou ampliar seus conhecimentos.

O questionário de avaliação da expectativa do participante revelou o ganho de conhecimento por parte das participantes na formação desenvolvida (70%), este conhecimento adquirido tornou-se um auxílio para a prática profissional das mesmas (53%) e propiciou uma nova visão sobre a inclusão escolar (42%), além de que ter obtido 100% de respostas positivas dos participantes quanto à satisfação da formação. Igualmente, a análise das respostas dadas aos estudos de caso, anteriores e posteriores a formação, levaram a identificar um enriquecimento, com acréscimo de elementos qualitativos como conhecimentos específicos da EE agregados a gestão escolar para melhor atender e apoiar o serviço ao aluno do PAEE, e o reconhecimento de liderança da gestão escolar frente à inclusão e seu papel de gerenciamento dos recursos físicos e humanos. Por fim, a avaliação dada pelo último instrumento, o roteiro de observação do pesquisador participante e dados complementares de áudio, verificou-se que as discussões

em todos os dias de formação foram de grande enriquecimento para a formação das gestoras escolares.

Foi evidente, por meio das avaliações, a relevância da formação continuada desenvolvida, com momentos de reflexão e ação, teoria e prática, junto ao grupo da gestão escolar que é um público de profissionais da educação privilegiados, com potencial multiplicador de culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão. Foi um momento ímpar de oportunizar espaços e tempos para que gestores escolares pudessem no encontro com seus pares, refletir, partilhar e problematizar seus saberes e práticas, a respeito das suas atribuições como gestores de políticas públicas de educação e da inclusão escolar.

O programa de formação teve contornos acadêmicos considerados tradicionais como a presença da pesquisadora a frente de um grupo grande de participantes (32 gestoras) nos moldes de sala de aula (como foi solicitado pela SEMED). Todavia da formação surgiram diversos elementos positivos que merecem destaque. Primeiro, os conteúdos que emergiram da demanda anunciada e discutida com as gestoras. Segundo, a forma de apresentação do conteúdo por meio de mídias interativas (vídeos, imagens e site na internet com conteúdo para download) favorecendo a aprendizagem prazerosa, a dinamicidade dos encontros, quebra da monotonia e cansaço. Terceiro, o caráter dialogado da apresentação do conteúdo formativo, por meio de muitos momentos de discussão em que foi estabelecido um clima propício ao diálogo, partilha e enriquecimento. Sendo que dessa forma, o conteúdo exposto veio a agregar conhecimentos e possibilidades ao trabalho das gestoras e não expor erros praticados ou impor regras e verdades a serem seguidas, uma vez que a construção de conhecimento estabeleceu-se coletivamente e não unilateralmente. Por fim, o uso de estudos de casos utilizados como recurso didático em cada dia de formação permitiu o envolvimento do participante ativamente com o conteúdo proposto por meio de discussão, sintetização das ideias e exposição coletiva com novo diálogo. O que contribui, ainda mais, para um aprendizado ativo e prazeroso, com construção coletiva de conhecimento, culminando em 60% de perseverança dos participantes (19 gestoras) com 100% de frequência na formação.

Como fator negativo, o programa de formação apresentou uma carência de tempo para melhor tratar e aprofundar os temas referentes à gestão escolar de acordo com as necessidades formativas levantadas. Procurou-se manter o número de encontros da formação dentro do recomendado pela SEMED e com isso, destinaram-se apenas dois

encontros para os itens específicos de gestão escolar. Em uma avaliação posterior identificou-se que este programa poderia ser acrescido de pelo menos mais três encontros. O que possibilitaria aprofundamento nos itens de planejamento participativo e gestão democrática, com enfoque no PPP. Itens que não deixaram de serem abordados no programa realizado, mas que poderiam ser mais aprofundados em encontros separados para esse fim.

Sobre os instrumentos avaliativos, a utilização de diversas formas variadas possibilitou uma avaliação ampla do programa de formação oportunizando uma escuta efetiva dos participantes, contudo alguns itens propiciam considerações. A escala Likert de avaliação da formação apresentou alguns limites interpretativos de algumas questões que demonstram a necessidade de aprimoramento para futuras pesquisas. Já a escala Likert de autoavaliação demonstrou ser um bom instrumento avaliativo, de fácil compreensão e agilidade no seu preenchimento, o que sugeriu a revisão de que poderia ter sido incluído nessa avaliação todos os conteúdos da formação e não somente os conteúdos da EE como foram realizados. Merece destaque o uso da reanálise reflexiva das respostas do estudo de caso como meio de avaliar o acréscimo ou não de conhecimento oferecido pela formação. Em planejamento inicialmente intencionou-se após a reanálise, haver mais uma socialização coletiva das novas respostas, com enfoque para discussão e síntese do conteúdo trabalhado e aprendido, mas o limite de tempo não permitiu. Mesmo sem etapa final, o instrumento demonstrou-se de grande valia e uma excelente possibilidade de reconhecimento do que pode ser propiciado pela formação. Além de ser uma forma dinâmica, prazerosa, que proporciona o envolvimento do participante, corroborando para a coparticipação base da pesquisa colaborativa.

Anteriormente a formação, na etapa 1, a escolha da análise documental revelou-se muito assertiva, pois possibilitou a pesquisadora um panorama geral da educação escolar desenvolvida no município, com enfoque para o atendimento dado aos alunos do PAEE, de forma imparcial sem influência de comentários, ou visões pessoais de quem apresentasse essa realidade. E o uso da estratégia de grupo focal, para o levantamento das necessidades formativas, foi um bom recurso para possibilitar a participação das gestoras na construção do programa de formação. Merece destaque o caráter de mediação que é necessário para guiar as discussões promovidas no grupo focal, onde não se pode impor a discussão, mas sim direcionar de forma harmônica para que não se perca o foco da discussão. Revelou-se uma forma prazerosa de levantamento de dados, haja vista a criação de vínculo agradável entre a pesquisadora e os participantes, contribuindo para a



pesquisa participativa. Merece destaque o uso de vídeos e a dinâmica para introduzir a discussão, o que favoreceu ainda mais o clima favorável. Sendo que desta forma, destaca-se o uso do roteiro do grupo focal, como um instrumento indispensável para guiar e favorecer a discussão e levantamento de dados. Como fator negativo distinguiu-se pela divisão da discussão em dois encontros (para cada categoria da gestão) com 15 dias de separação entre eles. Isto acarretou uma queda muito considerável no número de participantes no segundo dia. Para esse caso em específico, talvez um roteiro de discussão mais enxuto, utilizando-se de um único dia de discussão e acarretaria uma maior participação no levantamento.

Os resultados permitiram considerar que a formação continuada é muito relevante para o aprimoramento dos conhecimentos relativos a EE e a inclusão escolar. Há uma crítica por parte da academia sobre os moldes de formação com caráter acadêmico, mas a formação desenvolvida permitiu destacar que estes se dão pela condução e não pelo formato pré-estabelecido.

Vale considerar que, para alguns grupos, o trabalho de discussão sobre a inclusão escolar precisa ser iniciado a partir de concepções iniciais sobre essa temática, abordando aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas com deficiência. Em alguns casos, é preciso trabalhar a percepção sobre a deficiência e inclusão com quebra de preconceitos e negativismos, para poder avançar positivamente em aquisição de conhecimentos e possibilidades de realização de uma escola na perspectiva inclusiva. Esses conhecimentos destacaram-se relevantes para ajustar o trabalho da gestão escolar de acordo com as NEE dos estudantes e o trabalho dos professores, revelando-se de suma importância.

Considera-se que o uso dos recursos de grupo focal e discussão de estudos de casos são instrumentos adequados para proporcionar a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, propiciando o desenrolar da colaboração entre os participantes e pesquisadora, com possibilidade de escuta dos anseios e pensamentos dos participantes e assim a pesquisa desenvolvida vir a encontrá-los.

No desenvolvimento de outras pesquisas com enfoque na formação do gestor escolar para a inclusão sugere-se, além da ampliação de carga horária e assim aprofundar mais os conceitos específicos do trabalho do gestor, também a possibilidade de se voltar para outras etapas ou níveis de ensino, como os anos finais do ensino fundamental, espaço de grande desafio para o trabalho do gestor escolar e desenvolvimento da escola na perspectiva inclusiva.

Outro destaque seria o desenvolvimento de uma formação para a gestão escolar na categoria estudo de caso, voltada para o trabalho em escola específica, com a possibilidade de se avaliar o resultado do programa de formação na prática realizada na escola, e assim medir o resultado da formação da gestão escolar para a inclusão e o trabalho inclusivo desenvolvido em toda escola.

A utilização do recurso de filmagem, tanto no levantamento das necessidades formativas por meio do grupo focal, como na realização da formação, seria um bom instrumento para levantamento dos dados e análise futura. Nesta pesquisa aqui desenvolvida, foram utilizados outros recursos, como gravação em áudio e anotações diárias, que cruzados deram ao pesquisador maior abrangência dos dados. Contudo a gravação em vídeo poderá possibilitar uma maior fidedignidade e riqueza de detalhes a serem avaliados.

Torna-se importante registrar que qualquer proposta de formação não consegue abarcar e suprir todas as lacunas. E que a inclusão não depende unicamente do sucesso da formação desenvolvida, uma vez que a formação não é a única variável envolvida quando se fala de escola na perspectiva inclusiva. Contudo, acredita-se que programas de formação como este, são um passo para uma longa caminhada de possibilidades de mudanças. Como evidenciado, a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas da gestão escolar, mas a equipe gestora tem papel de atuação essencial neste processo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, Márcia Angela de Silva (org.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, p. 193-210, 2008.
- ALBUQUERQUE, H. M. P. O Curso de Graduação em Pedagogia e a Formação do Gestor Escolar. In: *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza: Espanha, 2012.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Revisão da Bibliografia. In: ALVES MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, p. 179-188, 1998.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília, SP: UNESP: Marília-Publicações, 2000.
- ARANHA, M. S. F. (org.). *Educação Inclusiva: O Município*. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- ARANTES, V. A. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. *Videtur*, n. 23, 2002.
- AZEVEDO, J. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBP AE*, v.27, n.3, p. 409-432, set. /dez. 2011.
- BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 93-102, 2006.
- BATISTA, A. M. MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um guia prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, p. 73 - 81, 2006.
- BERNARDO, E. P.; FERNANDES, F.C.; PEREZ, G.A.; GAMA, M.D.; TOLEDO, R.P.; COELHO, G.G. Autismo: uma revisão sobre produções teóricas que abordam a atuação profissional e a família. *Revista Científica Unilago*. Vol. 01, n.01, 2015.  
Disponível em:

<http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2015/downloads/4.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo Cortez, p. 147-176, 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE n.2 de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaio Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- Deficiência Física*. Brasília – DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília : SEESP/MEC, 2006c.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial.

Brasília: MEC, 2008a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: DF, 2008b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em 23 Jan 2018.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 6.949/2009 que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: DF, 2009a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009b*. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE, 2009b. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf). Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 27 Dez 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas*. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Casa Civil. *Lei 13146 de 6 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 27 Dez 2017.

BRUNI, A. R. *et al*, 2013. *Cartilha autismo e educação*. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013.

BUENO, J. G. S. B. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ., 1993.

CABRAL, M. B. L. Formação Docente e Pesquisa Colaborativa: Orientações e reflexões práticas. ANPAE, 2012. Disponível em:  
[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04\\_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabral\\_int\\_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf). Acesso em 30 abril 2018.

CAIXETA, S. M. *A formação de gestores escolares e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da superintendência regional de ensino de Uniaí/ MG*.

Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora: MG, 2014.

CANEN, A. XAVIER, G. P. M. Gestão do Currículo para a diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012

CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. *Desenho universal: um conceito para todos*. Realização: Vereadora Mara Gabrielli, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. *Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2006.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, p. 261-276, maio/ago. 2013.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAVALCANTI, A. V. O papel do Gestor escolar no processo de inclusão. *Colloquium Humanarum*, vol. 11, n. Especial, p. 1014-1021, Jul–Dez, 2014.

CHACON, M.C.M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994. Marília, SP. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual Paulista, 161 p., 2001.

CHIAVENATO, L. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERIA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. G. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, Dec. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso). Acesso em 26 Mar. 2019.

CORREA, S. M. B. B. *Probabilidade e estatística*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

COX Jr. T; BAELE, R.L. *Developing competency to manage diversity: readings, cases and activities*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, 1997.

CUPERTINO, C.M.B; ARANTES, D.R.B. (org.) *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. São Paulo : SE, 2012.

- CURY, A. *Organização e Métodos: uma visão holística*. São Paulo: Atlas, 2000.
- CURY, C.R. J. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. *RBP AE*, v.18, p. 163-174, jul./dez. 2002.
- CURY, C. R. J. Os conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, p. 43-60, 2008.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de Professores para Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciaturas. In: OLIVEIRA, J.P.; CRUZ, G.C.; MIURA, R.K.K.; MELLO, P.M., OLIVEIRA, R.T.O. (org.). *Perspectivas e Contribuições da educação especial para a inclusão escolar*. Curitiba: CRV, 2014.
- DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) , n.º 47/3, p.2-12, outubro de 2008.
- DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- DEIMLING, N. N. M. Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 17, n.3, p.238-249, setembro/dezembro, 2013.
- DELEVATI, A. C.; MEIRELLES. M.C.B.; BAPTISTA, C.R.; FREITAS, C.R. Educação Especial e Políticas de Inclusão escolar em Santa Maria, Rio Grande do Sul (2007-2015). *Cad. CEDES*, Campinas , v. 38, n. 106, p. 355-371, dez. 2018.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.29, n.15, p.7-35, 2007.
- DIAS, V. L.; SILVA. V. A.; BRAUM, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexão sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar: 7letras*, 2007.
- DIAS, R. B.; BRAGA, P.G.; BUYTENDORP, A.A.B.M. (org.) *Educação especial e autismo*. Campo Grande, MS: Perse, 2017.
- DUK, C. *Educar na Diversidade: material de formação docente*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso 22 fev 2014.
- ESTEVÃO, C. V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação ara os direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, 17, p.11-30, 2011.

- FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FARIA, J.H.; MENEGHETTI, F. K. Liderança e Organizações. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 2 n. 2, p. 93-119, jul./dez. 2011.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (org.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós LDB*, p. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FORNER, V.B; ROTTA, N.T. Transtorno do espectro autista: aspectos da intervenção multidisciplinar. In: ROTTA, N.T; BRIDI FILHO; BRIDI. (org.) *Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- FRAGA, J.M.; VARELA, A. M.; WUO, A. S.; RAUSCH, R.B. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017.
- FRANCO, A. P. *A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 300p., 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, C.C.G.F.; MATOS, R.D.; CUNHA, J.C.; LOPES, P.C.. FREITAS, F.P.M. Tecnologia educacional e estilos de aprendizagem. *Espacios*. V.33, n.9, p.3-19, 2012.
- FREITAS, F. P. M. *Gestão e Inclusão Escolar: A formação do Gestor Escolar no Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003-2013)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, 2014.
- FREITAS, F.P.M 2016. A formação do gestor escolar para a inclusão: revisão sistemática da literatura. 15f. Apresentação no XVIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação 2016.
- FREITAS, J. F. F.; ARAÚJO, P. F. Inclusão de crianças com deficiência e o envolvimento dos gestores escolares. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.15, p.75-84, set./dez. 2015.
- FREITAS, F.P.M.; SCHNECKENBERG, M.; CRUZ, G.C.; OLIVEIRA, J.P. A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: um desafio a toda a equipe escolar. In: *Anais do XI Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC, p.18766-1878, 2013.



GAMA, M. C. S. S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GARCIA, C. M. A formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GARCIA, V. Paralisia Cerebral – Parte 1. In. *Deficiente Ciente: Blog da inclusão e cidadania*. Setembro de 2009. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/paralisia-cerebral-parte-1.html>. Acesso em jun 2018.

GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 15-35, 2007.

GLAT, R. FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, nº1, p. 34-39, Out/2005.

GLAT, R. PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, vol. 32, núm. 2, p. 343-355, 2007,

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A.(org.), *As organizações escolares em análise* (2a ed.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GODÓI, A. M. *Educação infantil, saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla*. Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2010.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, C. M. Reflexões sobre a gestão da organização escolar. In: RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. C. S. *Formação do Gestor Educacional: necessidade da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Panorama Cidades*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em Mar de 2017.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.M.; SOUSA, J.R.B. Enade, pesquisa colaborativa e método instrumental de Vygotsky: delineamentos de uma pesquisa. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, *Anais eletrônicos...* Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: . [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.14/GT\\_14\\_01\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.14/GT_14_01_2010.pdf). Acesso em: 15 fev. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar: Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em 15 jan.2019.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Caderno estatístico do Município*. Curitiba: IPARDES, 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86300&btOk=ok>. Acesso em Mai de 2017.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: Políticas locais para a inclusão escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(29). Dossiê *Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR*, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Nova Almeida-Serra, ES: UFES/UFGRS/UFSCAR. 11 a 13 de abril de 2011.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. 2004. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte: v.10, n.17, p. 124-136, 2004.

KONKIEWITZ, E. C. (org.). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013.

LACERDA, L. C. Z.; RINALDI, R. P. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar: a proposta colaborativa no CBEE. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (org.). *Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- LÜCK, H. *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.
- LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, H. *A Gestão Participativa na Escola*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010a.
- LÜCK, H. *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.
- LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH. S. *A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.
- MACEDO, N. M. *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). SP: Universidade Federal de São Carlos, 140 p., 2010.
- MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p. 97-112, fev./jun. 2000.
- MACHADO. R.C. Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, D.M.; VITOR, S.L.; GONÇALVES, A.F.S. (org.) *Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, p.237-244, 2015.
- MAGALHÃES, R. C.B.P. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação especial; Formação de professores em foco. São Paulo, 2009. *Anais...* São Paulo: UFES,UFRGS, UFSCar, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

- MANZINI, E. J. Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In: NUNES, L. R. O. P. (org.). *Novas Trilhas no Modo de Fazer Pesquisa em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPE, p.127-139, 2014.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, p. 7- 23, 1995.
- MARCONI, M. A. M.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas 2003.
- MEDEIROS, A. M. S. Formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 169-184, maio/ago, 2006.
- MEDEIROS, E.A. AMORIN, G.C.C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.3, n.3, p.247-260, set.-dez. 2017.
- MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014.
- MELLO, A.M.S.R. *Autismo: guia prático*, São Paulo:AMA, 2007.
- MELLO, L. S. Formação Continuada de Gestores da Educação Básica: processo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v.11, n.2, p.87-102, novembro 2009.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A.M.M.R.; REVES, C.R.; MERTUCCI, E.M.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P.; MELLO, R.R. *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- MOLINA, R. *A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966 e 2002. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.27-40, 2010. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/11/10>. Acesso em: 20 fev 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORASTONI, J. *Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: 2004

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, E. MACHADO, K. S. Adaptações Curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In. GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 36-52, 2007.

OLIVEIRA, F. I. W. ; PROFETA, M. S. Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In. BARBOSA, R.L.L. (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, p. 153-169, 2003.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*: 7letras, 2007.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANTALEÃO, E. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R. PANTALEÃO, E. (org.). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro&João Editores, p. 13-32, 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual da Educação. *Deliberação n° 02/2016*. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2016.

- PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, fev. 1987.
- PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.
- PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- PERONI, V. M. V. Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. Anped Sul. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e Inserção Social*. Itajaí, SC, 2008.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, 2005.
- PIRES, C.; BLANCO, L.M.V.; OLIVEIRA, M.C. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- PLETSCH, M.D. FONTES, R. S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In:GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- PRAÇA, E. T. P. O. *Uma reflexão a cerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Juiz de Fora-MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.
- REDIG, A.G.; GLAT, R. A Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação: 30 anos In: *VI Seminário Internacional - As redes educativas e as tecnologias: práticas / teorias sociais na contemporaneidade*, 2011, *Anais...* Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, . p.1-8, 2011.
- RENZULLI, J. S. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos*. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75- 131, abr. 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805205>. Acesso em: 23 jun. 2012.
- ROCHA, S. M. P. S. Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudanças. In: *35 reunião da ANPED*. 2012.
- RODRIGUES M. S.; POSSA, L. B.; IOP C. S.; ROSA, D. F. Um olhar para inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular a partir do censo escolar brasileiro. *Journal of Research in Special Educational Needs*. V. 16, N. s, p. 1061–1066, 2016.
- ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M.; SANTOS, T. C. T.; MACHADO, R. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010.

- ROTH, B. W. (org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual. *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, p.129-141, 1999.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.
- SANTOS, I.M.; PRADO, E.C. Formas de provimento do cargo de gestor escolar em Alagoas: tendências e configurações atuais na rede de educação pública municipal. *Cadernos do Tempo Presente*, n. 16, p. 40-49, mai./jul. 2014.
- SANTOS, I.M.; PRADO, E.C. Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 8, N° 1, p. 59 - 86, jan./abr. 2018.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N. BERSCH, R.; MACHADO, R. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf). Acesso em jun. 2018.
- SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G.. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.17-27, jan./jun. 2017.
- SENNA, M.; SANTOS, M. P.; PINTO, R.M.S.C. (Re)Vendo culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação: A formação continuada da gestão municipal de educação por meio da pesquisa-ação. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, C. L. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 154f. 2006.
- SILVA, C. R. Educação inclusiva, gestão democrática e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. *ORG & DEMO*, Marília, v. 16, n. 2, p. 65-86, Jul./Dez., 2015.

- SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, n.19, p.119-134, 2011.
- SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O Papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*. v.29, n.3, p.494-511, 2009.
- SILVA, D. V.; COSTA, F. A. S. C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; CARNEIRO, R.U.C. Concepções da equipe escolar sobre a gestão escolar e a escola inclusiva. *Revista Paulista de Educação*, Vol.1, N. 1, p.41-56, 2012.
- SOUSA, L. P. F. de. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 113p., 2007.
- SOUZA, Â. R. A Produção do Conhecimento e o Ensino da Gestão Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- RBP AE* – v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008.
- SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arq Mudi*. 11(Supl.2):110-4. 2007.
- SOUZA, C.T.R.; MENDES, E.G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.
- TEZANI, T. C. R. *Caminhos para a construção de uma escola inclusiva: relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*. Número:06. 1º Semestre 2009.
- THOMA, A. S.. Inclusão na educação básica: contribuições para a formação de gestores escolares. In: BATISTA, N. C.; FLORES, M. L. R. (org.). *Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN*. Porto Alegre : Evangraf :Escola de Gestores da Educação Básica, p.101-202, 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2010.
- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2013.
- VEIGA, I. P. A. *O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2000.



VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: *ENANPAD – Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro: RJ, setembro, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>. Acesso em 20 março de 2019.

VIEIRA, S. L. *Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples*. RBPAAE, v.23, n.1, jan/abr., p. 53-69, 2007.

VIEIRA, S. L. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008.

VIRGOLIM, A.M.R. *Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WALTER, C.C.F. *Os efeitos da adaptação do PECS associado ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2000.

WAGNER, J. A.; HOLLENBECK, J.R; *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Saraiva, 2003.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aporte teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, 2006.

WIEBUSCH, A.; CORTE, M.G.D. O Estado do Conhecimento sobre o curso de Pedagogia e a Gestão Educacional/Escolar neste curso de formação. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 212-227, jul.-dez. 2014.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa no município de Cornélio Procopio- Pr, intitulada “**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: INVESTIGAÇÃO E SUPORTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICOS-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**” e gostaríamos que participasse da mesma.

O objetivo desta pesquisa é elaborar um programa de formação para gestores escolares municipais com vistas a dar suporte para o favorecimento da inclusão e implementação do plano municipal de educação de um município do interior do estado do Paraná, no que se refere às metas e estratégias que contemplem a inclusão (meta 4).

Participar desta pesquisa é uma opção, sendo sua adesão voluntária e sem custo algum. É assegurado o seu direito de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, assegurando ainda que não haverá nenhum constrangimento ou contrapartida negativa, tanto da pesquisadora como do município.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

a) Iremos realizar encontros de discussão para levantar quais as necessidades formativas da gestão, bem como aplicar estratégias de formação e aprimoramento para fomentar o processo de inclusão, com base nas necessidades levantadas.

b) Essas discussões serão gravadas em áudio para posterior transcrição e análise da pesquisadora. Contudo fica assegurado o direito de privacidade do participante da pesquisa, não sendo divulgada nenhuma informação pessoal da mesma, sendo sua participação anônima.

c) Será aplicado questionário, com o intuito de avaliar a contribuição trazida pela formação e aprimoramento de gestores para a implementação das metas e estratégias inclusivas do plano municipal de educação. Também nesta etapa será preservado o anonimato.

d) Em todas as etapas da pesquisa a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e instrumentos utilizados (gravação de áudio e questionários), só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

e) Para firmar a sua aceitação nesta pesquisa, será necessário que assine autorização abaixo.

#### **Termo de autorização e aceitação**

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do R.G. de nº \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: INVESTIGAÇÃO E SUPORTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICOS-ALVO DA EDUCAÇÃO**”

**ESPECIAL EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO”** a ser realizada no Município de \_\_\_\_\_.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorra nenhum prejuízo físico, tanto por parte da pesquisadora como do Município.

Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e gratuita, e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (43) 99954-5795 e e-mail flavianefreitas@ymail.com, para contato com a pesquisadora e responsável pelo trabalho Flaviane Pelloso Molina Freitas, ou pelo telefone (14) 98174-1125 e e-mail jaimafono@gmail.com para contato com Jáima Pinheiro de Oliveira orientadora do trabalho.



Flaviane Pelloso Molina Freitas  
Doutoranda do  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da  
Universidade Estadual Paulista  
UNESP/Marília-Sp.



Jáima Pinheiro de Oliveira  
Orientadora no  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da  
Universidade Estadual Paulista  
UNESP/Marília-Sp.

Autorizo,




Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)







	<p>2.(6) Os alunos com deficiência visual, ao serem incluídos no ensino regular, apresentam-se como uma dificuldade para a escola. (AD)</p>		<p>6. Os alunos com deficiência visual, ao serem incluídos no ensino regular, apresentam-se um desafio para a escola. (AF)</p>																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>A.</th> <th>B.</th> <th>C.</th> <th>D.</th> <th>E.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CT</td> <td>CP</td> <td>NO</td> <td>DP</td> <td>DT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		A.	B.	C.	D.	E.	CT	CP	NO	DP	DT						<table border="1"> <thead> <tr> <th>A.</th> <th>B.</th> <th>C.</th> <th>D.</th> <th>E.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CT</td> <td>CP</td> <td>NO</td> <td>DP</td> <td>DT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	A.	B.	C.	D.	E.	CT	CP	NO	DP	DT					
A.	B.		C.	D.	E.																												
CT	CP	NO	DP	DT																													
A.	B.	C.	D.	E.																													
CT	CP	NO	DP	DT																													
<p>Encontro 4: Deficiência Intelectual</p>	<p>1.(7) O aluno com deficiência intelectual possui limitações cognitivas que impedem a aprendizagem. (AD)</p>		<p>7. O aluno com deficiência intelectual não possui limitações cognitivas que impedem a aprendizagem. (AF)</p>																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>A.</th> <th>B.</th> <th>C.</th> <th>D.</th> <th>E.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CT</td> <td>CP</td> <td>NO</td> <td>DP</td> <td>DT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		A.	B.	C.	D.	E.	CT	CP	NO	DP	DT						<table border="1"> <thead> <tr> <th>A.</th> <th>B.</th> <th>C.</th> <th>D.</th> <th>E.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CT</td> <td>CP</td> <td>NO</td> <td>DP</td> <td>DT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	A.	B.	C.	D.	E.	CT	CP	NO	DP	DT					
	A.		B.	C.	D.	E.																											
CT	CP	NO	DP	DT																													
A.	B.	C.	D.	E.																													
CT	CP	NO	DP	DT																													
<p>2.(8) Para o ensino regular, a presença de alunos com deficiência intelectual é uma satisfação. (AF)</p>		<p>8. Para o ensino regular, a presença de alunos com deficiência intelectual é uma contrariedade. (AD)</p>																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>A.</th> <th>B.</th> <th>C.</th> <th>D.</th> <th>E.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CT</td> <td>CP</td> <td>NO</td> <td>DP</td> <td>DT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		A.	B.	C.	D.	E.	CT	CP	NO	DP	DT						<table border="1"> <thead> <tr> <th>A.</th> <th>B.</th> <th>C.</th> <th>D.</th> <th>E.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CT</td> <td>CP</td> <td>NO</td> <td>DP</td> <td>DT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	A.	B.	C.	D.	E.	CT	CP	NO	DP	DT						
A.	B.	C.	D.	E.																													
CT	CP	NO	DP	DT																													
A.	B.	C.	D.	E.																													
CT	CP	NO	DP	DT																													
<p>Encontro 5: Deficiência Física</p>	<p>1. (9) A deficiência física não é impedimento para participação e aprendizagem. (AF)</p>		<p>9. A deficiência física é impedimento para participação e aprendizagem (AD)</p>																														

		A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
		2. (10) Os alunos com deficiência física estudando no ensino regular não é a melhor opção. (AD)				
		A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
Encontro 6: Transtorno do Espectro Autista	1. (11) O aluno com Transtorno do Espectro Autista apresenta algumas características que inviabilizam a aprendizagem. (AD)					
	A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT	
	2. (12) A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista, na sala regular, estudando com os demais alunos, é possível (AF)					
	A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT	
		A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
		10. Os alunos com deficiência física estudando no ensino regular é a melhor opção. (AF)				
		A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
		11. O aluno com Transtorno do Espectro Autista apresenta algumas características que não inviabilizam a aprendizagem. (AF)				
		A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
		12. A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista, na sala regular, estudando com os demais alunos, é complicada. (AD)				
		A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT



Encontro 7: Altas Habilidades / Superdotação	1. (13) O aluno com Altas Habilidades e/ou Superdotação pelas suas características, não precisa de atenção especial para a aprendizagem no ensino regular. (AD)					13. O aluno com Altas Habilidades e/ou Superdotação, pelas suas características, precisa de atenção especial para a aprendizagem no ensino regular.(AF)
	A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT	
	2. (14) A escola regular precisa de mudanças para atender os alunos com altas habilidades e/ou superdotação. (AF)					
	A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT	14. A escola comum não precisa de nenhuma mudança para atender os alunos com altas habilidades e/ou superdotação. (AD)
1. (15) O ponto de vista da equipe gestora sobre a inclusão tem pouca influência na realidade prática que ocorre na sala de aula.(AD)						
Encontro 8: Liderança, Gestão para mudança e Gestão do Clima e da Cultura Organizacional	1. CT	2. CP	3.NO	4. DP	5. DT	



inclusão escolar realizada na escola. (AD)				
A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
3 (20). Eu reconheço com facilidade meu papel gestor e minha função para contribuir com a inclusão em minha escola. (AF)				
A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT



A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT
20. Eu tenho dificuldade em reconhecer meu papel gestor e minha função para contribuir com a inclusão em minha escola. (AD)				
A. CT	B. CP	C. NO	D. DP	E. DT

## APÊNDICE D - Escala de autoavaliação de conhecimento

Para responder a questão 3 você deverá indicar uma nota de 1 a 5, assinalando com um X, que corresponde ao seu conhecimento sobre o tema título da questão:

- 1 Nenhum Conhecimento do assunto
- 2 Pouco Conhecimento do assunto
- 3 Conheço grande parte do assunto
- 4 Conheço quase todo o assunto
- 5 Conhecimento Completo do assunto

### 1. Deficiência Auditiva e Surdez

	Nenhum conhecimento			Conhecimento completo	
	1	2	3	4	5
a) Características da deficiência	( )	( )	( )	( )	( )
b) Necessidades Educacionais Especiais	( )	( )	( )	( )	( )
c) Recursos Pedagógicos apropriados	( )	( )	( )	( )	( )
d) Adaptações Necessárias	( )	( )	( )	( )	( )
e) Mudanças que precisam ocorrer na escola	( )	( )	( )	( )	( )

### 2. Deficiência Visual e Cegueira

	Nenhum conhecimento			Conhecimento completo	
	1	2	3	4	5
a) Características da deficiência	( )	( )	( )	( )	( )
b) Necessidades Educacionais Especiais	( )	( )	( )	( )	( )
c) Recursos Pedagógicos apropriados	( )	( )	( )	( )	( )
d) Adaptações Necessárias	( )	( )	( )	( )	( )
e) Mudanças que precisam ocorrer na escola	( )	( )	( )	( )	( )

### 3. Deficiência Intelectual

	Nenhum conhecimento			Conhecimento completo	
	1	2	3	4	5
a) Características da deficiência	( )	( )	( )	( )	( )
b) Necessidades Educacionais Especiais	( )	( )	( )	( )	( )
c) Recursos Pedagógicos apropriados	( )	( )	( )	( )	( )
d) Adaptações Necessárias	( )	( )	( )	( )	( )
e) Mudanças que precisam ocorrer na escola	( )	( )	( )	( )	( )

### 4. Deficiência Física

	Nenhum conhecimento			Conhecimento completo	
	1	2	3	4	5
a) Características da deficiência física	( )	( )	( )	( )	( )

b) Necessidades Educacionais Especiais	( )	( )	( )	( )	( )
c) Recursos Pedagógicos apropriados	( )	( )	( )	( )	( )
d) Adaptações Necessárias	( )	( )	( )	( )	( )
e) Mudanças que precisam ocorrer na escola	( )	( )	( )	( )	( )

---

### 5. Transtorno do espectro autista (TEA)

---

	Nenhum conhecimento			Conhecimento completo	
	1	2	3	4	5
a) Características do TEA	( )	( )	( )	( )	( )
b) Necessidades Educacionais Especiais	( )	( )	( )	( )	( )
c) Recursos Pedagógicos apropriados	( )	( )	( )	( )	( )
d) Adaptações Necessárias	( )	( )	( )	( )	( )
e) Mudanças que precisam ocorrer na escola	( )	( )	( )	( )	( )

---

### 6. Altas Habilidades/Superdotação (AHSD)

---

	Nenhum conhecimento			Conhecimento completo	
	1	2	3	4	5
a) Características da AHSD	( )	( )	( )	( )	( )
b) Necessidades Educacionais Especiais	( )	( )	( )	( )	( )
c) Recursos Pedagógicos apropriados	( )	( )	( )	( )	( )
d) Adaptações Necessárias	( )	( )	( )	( )	( )
e) Mudanças que precisam ocorrer na escola	( )	( )	( )	( )	( )

## APÊNDICE E – Estudos de casos

### *Estudo de caso A* (segundo dia de formação)

Vai iniciar o ano letivo e Mariana que tem 9 anos, foi matriculada no terceiro ano, na sua escola. Ela possui uma surdez moderada com perda auditiva entre 40Db e 70Db. Assim, só consegue escutar os sons mais altos, como o som ambiente de uma sala de aula. E apresenta dificuldades, por exemplo, para falar ao telefone. Nesse nível de 40 a 60 dB se encontra o nível de percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Como ela nasceu com essa deficiência auditiva, demonstra atraso da linguagem e alterações articulatórias, havendo alguns problemas linguísticos significativos. Contudo ela desenvolveu bem a leitura labial.

**Questão 1.** Quais medidas tomar?

**Questão 2.** Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?

**Questão 3.** Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?

### *Estudo de caso B* (terceiro dia de formação)

Fernando com 7 anos, é cego congênito, e sua forma de visão está representada pela imagem abaixo, não conseguindo enxergar nada além disso:



**Questão 1.** Quais medidas tomar?

**Questão 2.** Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?

**Questão 3.** Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?

### *Estudo de caso C* (quarto dia de formação)

Sol tem 9 anos, atualmente é aluna do 2º Ano do ensino fundamental. Aos 9 meses a criança teve uma crise que ficou com a face inchada, os olhos não abriam, teve queda de pressão muito forte, com perda de consciência tendo que ficar internada por oito dias. O diagnóstico dado pelo médico é que se tratava de uma convulsão, acompanhada de uma crise alérgica a Dipirona. A partir da segunda crise sob orientação do neuropediatra, com diagnóstico crise de epilepsia, foi indicado o uso de medicação controlada, Gardenal, medicação que a menor toma diariamente, até os dias atuais. Após este fato não apresentou mais problemas, exceto o choro que persiste até os dias atuais.

Mostra-se muito tímida, retraída, bem cuidada, tem dificuldade de socialização, não consegue se concentrar nas atividades e chora sem motivo aparente. Apresenta uma fala infantilizada. Desconhece as cores, formas, números, e muitas letras do alfabeto. Apresenta dificuldade em obedecer a regras e normas, além de mostrar-se irritada ao ser contrariada. Por vezes fala sozinha.

Nas aulas consegue fazer desenhos, pinturas e faz cópia. Escreve seu primeiro nome de memória. Distingue letras de numerais, distingue texto ou palavra de imagem. Sol apresenta dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem e ao raciocínio, assim como atitudes antissociais. As atividades mais difíceis para ela são as que envolvem leitura e escrita, por que não as dominam. E a que mais gosta e que demonstra prazer são as atividades relacionadas às Artes, principalmente desenhar e pintar. Sol tem grandes dificuldades em realizar interpretações, em transmitir um recado. Ela demonstra muita dificuldade em se concentrar na tarefa, permanecendo um curto espaço de tempo interessado pelas atividades e raramente cumpre o que lhe é solicitado.

**Questão 1.** Quais medidas tomar?

**Questão 2.** Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?

**Questão 3.** Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?

#### *Estudo de caso D (quinto dia de formação)*

Luís possui 8 anos, com deficiência física, motora leve. Estuda no ensino regular desde a educação infantil, de ótima aceitação pelos outros colegas. Tem um desenvolvimento cognitivo bom com habilidade de raciocínio mental rápido e preciso. Sua deficiência se na área física motora nas mãos e pernas. Não tem nenhum problema de relacionamento em aceitar sua deficiência em quanto a questionamento da vida que o cerca, sempre muito feliz e dedicado. Frequenta todos os lugares possíveis andando de cadeira de rodas ou andador. Fala com dificuldade, mas compreende tudo. Sabe fazer uso de computador e joga vídeo game. Apresenta dificuldade em atividades específicas como recortes, aula de artes e educação física. Também sua escrita é muito lenta em comparação aos demais alunos.

**Questão 1.** Quais medidas tomar?

**Questão 2.** Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?

**Questão 3.** Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?

#### *Estudo de caso E (sexto dia de formação)*

Marcos, nove anos, é estudante do segundo ano do Ensino Fundamental. Possui um laudo médico de Autismo com alterações cognitivas e potencial intelectual abaixo do normal, com prejuízo na atenção, na linguagem e na interação social. Marcos já conhece as cores, sabe contar até dez, conhece e reconhece o nome dele, mas não em todas as vezes que é solicitado. Gosta de desenhar personagens do desenho (Ben 10) que assiste em casa, na televisão. Gosta do computador. Conclui as atividades só quando quer. Não gosta que mexam em suas coisas (material escolar). No horário do lanche obedece a fila com a repetição do mesmo comportamento ao entrar e sair utilizando o mesmo pé para as duas situações. Quando chega à porta para sair ou para entrar na sala de aula, Marcos dá uma paradinha em frente à porta, olha para o chão batendo os pés várias vezes como um

comando em marcha no mesmo lugar e só depois inclina para frente o pé direito para dar o primeiro passo para caminhar. Em situações que se sente ameaçado ou contrariado como, por exemplo, quando estão brincando no horário do intervalo e alguém não passa o brinquedo que ele solicitou, imediatamente sai da brincadeira e se dirige à professora ou à pessoa responsável pela organização do jogo contando através de gestos, pois o mesmo ainda não apresenta uma comunicação expressiva verbal, como ficou irritado com o acontecimento. Algo que chama atenção ocorre no momento do lanche, pois é a única situação na escola que é exclusiva dele com a professora. Só lancha com a professora, seja o alimento que traz de casa ou o que é oferecido na escola.

**Questão 1.** Quais medidas tomar?

**Questão 2.** Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?

**Questão 3.** Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?

#### *Estudo de caso F (sétimo dia de formação)*

Pedro sempre foi uma criança criativa, desde pequeno gostava de criar coisas. Ele não acompanhava as crianças de sua idade, preferia brincar e explorar os materiais de seus irmãos mais velhos. Na escola ele possui um comportamento diferente dos demais alunos: isolamento e frustração quando experimentava relacionamentos em grupo. Suas notas variam de cinco a oito nas disciplinas do currículo básico, sendo Ciências sua matéria preferida e Matemática a de que menos gosta. Gosta de desenhar, de preferência histórias em quadrinhos, de investigação policial, de ter aulas de informática, de criar objetos e também montar aviões. Gosta de jogos de simulação de voo e de ler muito, principalmente assuntos históricos, científicos e sobre invenções. A biblioteca é a parte da escola de que mais gosta. Suas invenções: Inventei um rádio para ser acoplado na minha bicicleta, com uma antena grande que pegava todas as estações. Quando saía na rua, todos ficavam olhando e diziam que nunca tinham visto um rádio na bicicleta. Eu fiz uma adaptação que parecia já ter vindo com a bicicleta da fábrica. Quando quebrou, fiquei muito triste. Na aula de ciências fiz um projeto de uma máquina de fazer água. Ela tinha duas reservas, uma para oxigênio e outra para hidrogênio. Abrindo as válvulas, os dois gases se misturam para produzir a água. Estou pesquisando sobre esses gases e como vou fazer a misturas deles. Gosto muito da aula de ciências.

**Questão 1.** Quais medidas tomar?

**Questão 2.** Quais recursos internos e externos a escola pode buscar para atender as necessidades desse caso?

**Questão 3.** Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação?

#### *Estudo de caso G (oitavo dia de formação)*

##### **Voo em “V” dos gansos ensina como o homem pode trabalhar em equipe**

Quando você vir gansos voando em formação “V” pode ficar curioso quanto às razões pelas quais eles escolhem voar dessa forma... Uma equipe de cientistas da universidade de Montreal no Canadá pesquisou o voo em “V” na década de 60 e descobriu como a técnica pode indicar o que fazer em equipe, até hoje:



- 1) À medida que cada ave bate suas asas, ela cria uma sustentação para a ave seguinte. Voando em formação “V”, o grupo inteiro consegue voar pelo menos 71% a mais do que se cada ave voaria isoladamente. Pessoas que compartilham uma direção comum, visão da empresa e um senso de equipe, missão do trabalho chegam ao seu destino mais depressa e mais facilmente porque elas se apoiam na confiança umas das outras.
- 2) Sempre que um ganso sai da formação, ele repentinamente sente a resistência e o arrasto do ar por tentar voar só, e de imediato, ele retorna à formação para tirar vantagem do poder de sustentação da ave à sua frente. Existe uma força, um poder e uma segurança em equipe, maior quando estes colaboradores estão na mesma direção com pessoas que compartilham um objetivo comum.
- 3) Quando o ganso líder se cansa, ele reveza, indo para a fim do “V”. Nesse momento, imediatamente um outro assume a ponta. É vantajoso ter um revezamento dos integrantes da equipe, quando se necessita fazer um trabalho árduo.
- 4) Os gansos de trás grasnam para encorajar os da frente a manterem o ritmo e a velocidade. Todos os participantes de uma equipe necessitam ser reforçados. Apoio ativo e encorajamento dos companheiros traz encorajamento frente à dificuldades.
- 5) Quando um ganso adoece ou se fere e deixa o grupo, dois outros gansos saem da formação e o seguem, para ajudar e protegê-lo. Eles o acompanham até a solução do problema e, então, reiniciam a jornada os três, ou juntam-se à outra formação, até encontrar o seu grupo original. A solidariedade nas dificuldades é imprescindível em qualquer situação, principalmente numa equipe.

**Questão 1.** O que esta reportagem pode nos ensinar sobre o clima e cultura organizacional, mas especificamente sobre as relações interpessoais, da nossa escola?

**Questão 2.** E sobre a liderança da nossa escola? O que podemos aprender com essa reportagem?

**Questão 3.** E referente a participação na escola? O que descobrimos?

**APÊNDICE F – Roteiro diário de observação participante**

<b>ROTEIRO DIÁRIO DE ANOTAÇÕES DAS IMPRESSÕES DO PESQUISADOR PARTICIPANTE - ENCONTRO N° __ - DATA: _____</b>
--

**1) Desenvolvimento da formação no dia:**

- a) ( ) Positiva
- b) ( ) Negativa
- c) ( ) Neutra

*Observações.:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2) Envolvimento dos participantes no dia:**

- a) ( ) Favorável
- b) ( ) Desfavorável
- c) ( ) Imparcial

*Observações.:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3) Pontos Positivos do dia:**

*Observações.:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**4) Pontos Negativos do dia:**

*Observações.:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5) Impressões relevantes extraídas do áudio:**

*Observações.:* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO A – Parecer favorável do conselho de ética em pesquisa

	<b>UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA</b>									
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>										
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>										
<b>Título da Pesquisa:</b> FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: INVESTIGAÇÃO E SUPORTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICOS-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO										
<b>Pesquisador:</b> FLAVIANE PELLOSO MOLINA FREITAS										
<b>Área Temática:</b>										
<b>Versão:</b> 2										
<b>CAAE:</b> 75759817.0.0000.5406										
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO										
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio										
<b>DADOS DO PARECER</b>										
<b>Número do Parecer:</b> 2.550.192										
<b>Apresentação do Projeto:</b>										
<p>O Projeto intitulado "FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: INVESTIGAÇÃO E SUPORTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICOS-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO", da área de Educação Especial, é de responsabilidade da doutoranda Flaviane Peloso Molina Freitas.</p>										
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>										
<p>O objetivo da pesquisa é "elaborar um programa de formação para gestores escolares municipais com vistas a dar suporte para o favorecimento da inclusão e implementação do plano municipal de educação de um município do Interior do estado do Paraná, no que se refere às metas e estratégias que contemplem a inclusão (meta 4)".</p>										
<b> Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>										
<p>O Termo de Consentimento apresenta informações sobre a pesquisa, objetivos, forma de participação dos sujeitos, garantia do anonimato e metodologia da pesquisa.</p>										
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>										
<p>São sujeitos da pesquisa diretores e coordenadores pedagógicos. Serão realizados encontros formativos, haverá gravação dos encontros, serão realizadas entrevistas semiestruturadas.</p>										
<table border="0"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Av. Hygino Muzzi Filho, 737</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> Campus Universitário</td> <td><b>CEP:</b> 17.525-000</td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> SP</td> <td><b>Município:</b> MARÍLIA</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (14)3402-1348</td> <td><b>E-mail:</b> cep@marilia.unesp.br</td> </tr> </table>			<b>Endereço:</b> Av. Hygino Muzzi Filho, 737		<b>Bairro:</b> Campus Universitário	<b>CEP:</b> 17.525-000	<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> MARÍLIA	<b>Telefone:</b> (14)3402-1348	<b>E-mail:</b> cep@marilia.unesp.br
<b>Endereço:</b> Av. Hygino Muzzi Filho, 737										
<b>Bairro:</b> Campus Universitário	<b>CEP:</b> 17.525-000									
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> MARÍLIA									
<b>Telefone:</b> (14)3402-1348	<b>E-mail:</b> cep@marilia.unesp.br									



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer 2.550.192

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou Termo de Consentimento e Carta de Autorização da Secretaria de Educação para desenvolvimento da pesquisa.

**Recomendações:**

No Termo de Consentimento a pesquisadora informou a aplicação de questionários. No entanto, no projeto há menção sobre entrevistas semiestruturadas. Recomenda-se rever esse ponto no Termo de Consentimento.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/02/2018, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: INVESTIGAÇÃO E SUPORTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICOS-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_907247.pdf	16/01/2018 14:35:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	16/01/2018 12:42:49	FLAVIANE PELLOGO MOLINA FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoinstituicao.pdf	08/09/2017 11:02:32	FLAVIANE PELLOGO MOLINA FREITAS	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.doc	08/09/2017 11:00:28	FLAVIANE PELLOGO MOLINA FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	08/09/2017 10:45:26	FLAVIANE PELLOGO MOLINA	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 757

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1348

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.000.192

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARÍLIA, 19 de Março de 2018

---

Assinado por:  
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI  
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
Bairro: Campus Universitário  
UF: SP Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1348

E-mail: cep@marilia.unesp.br

## ANEXO B - Material desenvolvido para favorecimento da ambientação

Materiais foram produzidos pela pesquisadora e entregues no início de cada encontro formativo, sempre relacionado ao tema do dia, com intuito de favorecer o acolhimento dos participantes e uma aprendizagem prazerosa.

