

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

CONSULTORIA COLABORATIVA:
possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva

Bauru

2024

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

**CONSULTORIA COLABORATIVA:
possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências, campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, área de concentração: Aprendizagem e Ensino.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Bauru - SP

2024

Cordeiro, Fabiana Aparecida Menegazzo.

Consultoria Colaborativa: possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva / Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro. - Bauru, 2024

150 f. : il.

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

1. Consultoria colaborativa. 2. Direito à educação para todos. 3. Gestão escolar. 4. Inclusão. 5. Processo de ensino. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE FABIANA APARECIDA MENEGAZZO CORDEIRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 08:00 horas, no(a) Google Meet (<https://meet.google.com/jbi-hhyp-bxj>), realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de FABIANA APARECIDA MENEGAZZO CORDEIRO, intitulada **CONSULTORIA COLABORATIVA: possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Campus de Bauru Faculdade de Ciências, Prof. Dr. DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), Profa. Dra. JULIANA IZAR SOARES DA FONSECA SEGALLA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Direito / Pesquisadora da PUC-SP (Grupo Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade) e Coordenadora do Curso de Direito e docente da Faculdade de Araraquara, Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **Aprovada**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Vera Lucia Messias Fialho
Capellini:07797199809

Assinado de forma digital por Vera
Lucia Messias Fialho
Capellini:07797199809
Dados: 2024.02.21 09:14:06 -03'00'

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre estar comigo!

À minha família pelo refúgio, sobretudo à minha filha Lara e meu esposo Cristiano por me esperarem!

À minha orientadora, Professora Vera, pela energia e motivação, por tantas oportunidades que me proporcionou. Pela abertura da estreita porta da Universidade Pública para mim e pela filosofia que marca a vida de quem convive contigo: “Onde há vida, há jeito!”

Aos colegas do LaTeDip com quem foi um presente conviver e por terem colaborado com o meu trabalho!

Ao Promotor de Justiça, Dr. Lucas Pimentel de Oliveira, pela escuta e atenção dedicados a toda equipe do Projeto da qual fiz parte, além do incansável trabalho para a promoção do direito à educação de qualidade!

Aos amigos que a vida me deu, seja pelos mesmos caminhos percorridos, seja pelos mesmos propósitos aos quais compartilhamos!

Aos amigos e alunos da ETEC Rodrigues de Abreu, pela energia e intensos momentos de cada dia!

Aos amigos da UNESP, incluindo aqui, os colegas deste e de outros Programas, os servidores, com destaque para as queridas Ana Cristina Maia de Oliveira e Eunice Toledo Ortigosa e tantos outros servidores, alunos e estagiários que passaram por minha vida durante estes quatro anos, forjando em mim as memórias de como ser uma estudante da Unesp - Campus Bauru!

A todos que lerão o meu trabalho!

Epígrafe

Não sei ... se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que acaricia,

Desejo que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura ... Enquanto durar.

(Autor desconhecido, autoria atribuída à Cora Coralina)

CORDEIRO, F.A.M. **Consultoria Colaborativa**: possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva. 150f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMO

Este estudo refere-se à pesquisa-ação colaborativa, de natureza longitudinal, com finalidade aplicada e abordagem quantiquantitativa. O trabalho utilizou o método indutivo, com objetivo de descrever e explorar seu objeto, dando continuidade ao estudo “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da educação especial em escolas públicas da comarca de Bauru”, aqui denominado Macroprojeto. Após devolutiva individualizada, cada unidade escolar avaliada no projeto recebeu a tarefa de elaborar um plano de ações e metas de curto, médio e longo prazo, a fim de superar os fatores dificultadores identificados que interferem no processo ensino e aprendizagem de alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial. Esta pesquisa objetivou, por meio da consultoria colaborativa, acompanhar e avaliar os resultados da aplicação destes planos de ação, apoiando as escolas no desenvolvimento de estratégias, metas e ações voltadas para ampliar as políticas, práticas e culturas inclusivas que influenciam nos processos de ensino dos referidos alunos. O texto da pesquisa é composto por duas partes sendo a primeira uma revisão bibliográfica integrativa acerca da gestão escolar para a construção e a ampliação de políticas, práticas e culturas inclusivas no período entre 2015 e 2020, estudo este que foi realizado para embasar o planejamento e a execução das intervenções. Já a segunda parte refere-se à apresentação e análise dos resultados da consultoria colaborativa realizada com duas escolas estaduais que pertencem ao grupo de escolas participantes do Macroprojeto, envolvendo as comunidades escolares (alunos, pais/responsáveis, professores/gestores/funcionários). A coleta de dados decorreu por meio de instrumentos elaborados no formato de formulário eletrônico, por documentos produzidos pelas escolas, além de registros gravados e anotados em diário de campo, gerados durante o processo interventivo e pela reaplicação do Protocolo de Indicadores de Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas (já utilizado como diagnóstico das escolas no Macroprojeto), o Index para Inclusão (equipe escolar e alunos), aplicados antes e depois das intervenções. Foram realizadas reuniões e formações com a gestão, a equipe geral das escolas, os docentes, os pais e os alunos, bem como foi realizada uma visita com representantes das lideranças do Macroprojeto. Já as intervenções foram elaboradas a partir das demandas levantadas pelo coletivo das escolas e foram desenvolvidas em encontros (remotos e presenciais) nos horários de trabalho coletivo das unidades escolares, tendo o subsídio de pedagogos e psicólogos, membros do grupo de pesquisa que também participaram do Macroprojeto. Para análise dos dados qualitativos, foram utilizados a categorização de dados com base em Bardin (2016) e os quantitativos foram organizados em planilhas no Excel, a partir do cruzamento entre diferentes variáveis por meio do Programa SPSS 11.5. Com os resultados obtidos, apurou-se que o trabalho executado de forma multidisciplinar, colaborativa, constante e intencional, liderado e apoiado pela gestão escolar, contribui para a efetivação de práticas, políticas e culturas que promovem melhores condições para a inclusão, perpassando o acolhimento dos alunos, o conhecimento da pessoa do aluno e de sua condição e a efetivação dos processos de ensino que consideram o direito de aprender dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: consultoria colaborativa; direito à educação para todos; gestão escolar; inclusão; processos de ensino.

CORDEIRO, F.A.M. **Collaborative Consultation:** possibilities for school management from an inclusive perspective. 150f. Thesis (Doctorate in Psychology of Development and Learning) – Universidade Estadual Paulista, Faculty of Science, Bauru, 2024.

ABSTRACT

This study refers about a Collaborative Action-Research, with longitudinal nature, with an applied purpose and a quantitative-qualitative approach. It used the inductive method, with the aim of describing and exploring its object, continuing the study “Assessment of the quality of education offered to students targeted by special education in public schools in the region of Bauru”, here called Macroproject. After individualized feedback, each school unit evaluated in the project was given the task of developing an action plan and short, medium and long-term goals, aiming to overcome the identified hindering factors that interfere in the teaching and learning process of students eligible for services. of Special Education. This research aimed, through collaborative consultancy, to monitor and evaluate the results of the application of these action plans, supporting the schools in the development of strategies, goals and actions aimed at expanding inclusive policies, practices and cultures that influence the teaching processes of the aforementioned students. The research text is composed of two parts, the first being an integrative bibliographic review about school management for the construction and expansion of inclusive policies, practices and cultures in the period between 2015 and 2020, a study that was carried out to support planning and the execution of interventions. The second part refers to the presentation and analysis of the results of the collaborative consultancy carried out with two state schools that belong to the group of schools participating in the Macroproject, involving school communities (students, parents/guardians, teachers/managers/employees). Data collection was carried out through instruments prepared in electronic form format, through documents produced by schools, through records recorded and noted in a field diary, generated during the intervention process and through the reapplication of collection instrument *The Index for Inclusion*, a Policy, Culture and Practice Indicators Protocol Inclusive (already used as a diagnosis of schools in the Macroproject), applied to school staff and students, before and after the interventions. Meetings and training were held with management, the schools' general team, teachers, parents and students and a visit was carried out with representatives of the Macroproject leaders. The interventions were developed based on the demands raised by the schools' collective and were developed in meetings (remote and in-person), during the collective work hours of the school units, with participation from pedagogues and psychologists, members of the research group who also participated of the Macroproject. To analyze the qualitative data, it was used data categorization based on Bardin (2016) and the quantitative data were evaluated using Excel spreadsheets, with the crossing between different variables using the SPSS 11.5 Program. The results obtained showed that the work carried out in a multidisciplinary, collaborative, constant, intentional way, led and supported by school management, contributes to the implementation of inclusive practices, policies and cultures, promote more favorable conditions to including welcoming students, get to know the students and their conditions and the implementation of teaching processes that consider the right to learn of students eligible for special education services from an inclusive perspective.

Keywords: collaborative consultancy; right to education for all; school management; inclusion; teaching processes.

LISTA DE FIGURAS

ARTIGO 1

Figura 1 – Protocolo PRISMA para seleção dos trabalhos científicos.....	35
---	----

ARTIGO 2

Figura 2 – Etapas do Macroprojeto.....	54
Figura 3 – Pilares da Consultoria Colaborativa.....	67
Figura 4 – Eixos do processo de intervenção da Consultoria Colaborativa, na Unidade A, no período de 2021-2022.....	75
Figura 5 – Imagem da formação ministrada pela Plataforma Teams, Tema Adaptação Curricular, Unidade A.....	80
Figura 6 – Imagem da ferramenta tecnológica (Drive) para organização dos documentos e registros dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, Unidade A.....	85
Figura 7 – Imagem dos equipamentos e recursos adquiridos para sala de recursos, Unidade A.....	86
Figura 8 - Imagem da ilustração do Ebook sobre Tecnologias Assistivas, produzido pelos alunos da Unidade A, 2022.....	90
Figura 9 – Adaptação Curricular do Currículo Paulista, Unidade A, Bauru, 2022.....	9
Figura 10 – Eixos do processo de intervenção da Consultoria Colaborativa na Unidade B, no período de 2021-2022.....	100
Figura 11 – Imagem da Reunião de Planejamento, com intervenção da Consultoria Colaborativa, na Unidade B.....	104

LISTA DE QUADROS

ARTIGO 1

Quadro 1 – Procedimentos utilizados para escolha dos trabalhos científicos.....	34
---	----

ARTIGO 2

Quadro 2 – Ementa das formações ofertadas para todos os docentes da Comarca de Bauru, no período de 2017-2021.....	58
Quadro 3 – Cursos/formações ofertadas durante a vigência dos projetos.....	59
Quadro 4 – Consultoria Colaborativa, etapas e procedimentos	68
Quadro 5 – Organização da agenda, temáticas e profissional, Unidade A.....	78
Quadro 6 – Categorias para análise dos resultados das formações, Unidade A, no período de março a setembro de 2022, Bauru/SP.....	81
Quadro 7- Organização da agenda, temáticas e profissional formador, Unidade B, no período 2021-2022, Bauru/SP.....	102
Quadro 8– Categorias para análise dos resultados das formações, Unidade B, no período de março de 2021 a setembro de 2022, Bauru/SP	105

LISTA DE GRÁFICOS

ARTIGO 1

Gráfico 1 – Objetivos dos estudos analisados.....	39
Gráfico 2 – Categoria: políticas inclusivas.....	43
Gráfico 3 – Categoria: práticas inclusivas.....	45
Gráfico 4 – Categoria: Culturas inclusivas.....	47

ARTIGO 2

Gráfico 5 – Ações Planejadas x Ações Executadas (Estado e Município)	57
Gráfico 6 – Formações (inscritos e concluintes)	60
Gráfico 7 – Unidade Escolar A, respostas dos alunos e pais ao Instrumento Index para Inclusão, no período de 2016-2017.....	71
Gráfico 8 – Unidade Escolar A, respostas dos professores e gestores aos Instrumento Index para Inclusão, no período de 2016-2017.....	73
Gráfico 9 – Unidade Escolar B, respostas dos estudantes e pais aos Instrumento Index para Inclusão, no período de 2016-2017.....	96
Gráfico 10 – Unidade Escolar B, respostas dos professores e dos gestores ao Instrumento Index para Inclusão, no período de 2016-2017.....	97
Gráfico 11 – Unidade Escolar B, respostas dos participantes da equipe geral ao Instrumento Index para Inclusão, no período de 2016-2017.....	98

DISCUSSÃO GERAL

Gráfico 12 – Temas apontados para ações em todas as unidades escolares estaduais e municipais.....	123
--	-----

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 1

Tabela 1 – Relação entre as bases de dados e os critérios de seleção dos trabalhos.....	36
Tabela 2 – Fonte, tempo da publicação, origem e modalidade dos trabalhos selecionados.....	38
Tabela 3 – Categorização dos trabalhos selecionados.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE –	Atendimento Educacional Especializado
ATPC –	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CDPD –	Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência
CF –	Constituição Federal
DUA –	Desenho Universal de Aprendizagem
FAPESP –	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LaTeDiP –	Laboratório de Tecnologia para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas
LBI –	Lei Brasileira de Inclusão
MP –	Ministério Público
ONU –	Organização das Nações Unidas
ODS –	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PAEE –	Plano de Atendimento de Ensino Especializado
PJ –	Promotoria de Justiça
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PEI –	Plano de Ensino Individualizado
SEDUC/SP –	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDHA –	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TEA –	Transtorno Espectro Autista
TGD –	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESP –	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO GERAL	18
2 COMPILAÇÃO DE CAPÍTULOS	27
2.1 CAPÍTULO 1 – ARTIGO 1: A GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.	27
2.1.1 Introdução	29
2.1.2 Método	32
2.1.2.1 Tipo de estudo	32
2.1.2.2 Base de dados consultadas e estratégias de busca.....	33
2.1.2.3 Procedimentos de coleta de dados.....	33
2.1.2.3.1 Critérios de inclusão/exclusão dos artigos	33
2.1.2.3.2 Procedimentos da Revisão	34
2.1.2.4 Procedimentos para análise de dados	35
2.1.2.4.1 Análise dos conteúdos coletados.....	36
2.1.3 Resultados e Discussão	36
2.1.3.1 Análise temática das categorias:	42
2.1.3.1.1 Políticas Inclusivas.....	42
2.1.3.1.2 Práticas Inclusivas	44
2.1.3.1.3 Culturas Inclusivas	46
2.1.4 Algumas considerações acerca da revisão de literatura	48
2.2 CAPÍTULO 2 – ARTIGO 2: A PESQUISA-AÇÃO E A CONSULTORIA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	51
2.2.1 Introdução	53
2.2.1.1 Contextualizando o cenário que antecedeu e permeou a Consultoria Colaborativa: .	53

2.2.1.2 Introdução à Consultoria Colaborativa em duas escolas públicas do município de Bauru	61
2.2.2 Método	62
2.2.2.1 Procedimentos para coleta de dados	65
2.2.2.2 Procedimentos para análise de dados	65
2.2.2.3 A Consultoria Colaborativa.....	66
2.2.3 Resultados e Discussão	70
2.2.3.1 O processo investigativo e seus resultados (Unidade A)	71
2.2.3.1.1 Resposta ao index para inclusão (2016/2017).....	71
2.2.3.1.2 Análise da infraestrutura	73
2.2.3.2 O processo interventivo (Unidade A)	75
2.2.3.2.1 Apoio com recurso tecnológico	75
2.2.3.2.2 Formação Docente	76
2.2.3.2.3 Reflexões e seus reflexos na política e nos procedimentos para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva.....	84
2.2.3.2.4 Cultura inclusiva e envolvimento da Comunidade Escolar	88
2.2.3.3 Os processos investigativo e seus resultados (Unidade B)	93
2.2.3.3.1 Resposta ao index para inclusão (2016/2017)	95
2.2.3.3.2 Análise da infraestrutura	97
2.2.3.4 O processo interventivo (Unidade B)	99
2.2.3.4.1 Apoio com recursos tecnológicos	99
2.2.3.4.2 Formação para a equipe escolar	99
2.2.3.4.3 Processo investigativo discente (alunos com relatório pedagógico com indicação para avaliação multimodal	108
2.2.3.4.4 Reflexões e reflexos para ajustes na política e nos procedimentos para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva.....	110
2.2.3.5 Algumas considerações acerca da consultoria colaborativa	116

2.2.3.6 Das impressões da consultora durante o processo de pesquisa	117
DISCUSSÃO GERAL	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS (GERAL)	132
ANEXOS	143
Anexo A - Relatório de Devolutiva	143
ANEXO B - Aprovação Comitê de Ética_Projeto Colaboração Universidade – Escola Pública para ampliação de políticas, práticas e culturas mais inclusivas.....	148

APRESENTAÇÃO

A educação direciona minha vida desde quando olho para trás e lembro dos meus primeiros anos na Escola Rural, do Bairro Lageado, Município de Óleo/SP. Como aluna de escola pública em todo meu percurso da educação básica, senti os percalços da exclusão social, por depender da oferta de um direito pago pelo Estado, com problemas de transporte escolar precário, poucos recursos didáticos, salas multisseriadas com apenas uma docente (uma heroína), mas também alcancei gratas oportunidades e conheci pessoas que me dispenderam atenção e cuidados para além do atendimento como aluna. Estas pessoas marcaram minha vida com ricas experiências e boas memórias do que representa a escola na vida de uma criança.

Já quando jovem e caminhando para a vida adulta, novamente foram os professores na etapa do ensino médio que, em conversas atenciosas, indicaram habilidades notadas no meu perfil, além de sugeriram livros, estudos direcionados e opções de carreiras para que eu refletisse no que escolheria como profissão. Assim escolhi fazer direito e ser advogada!

Na graduação, estudar sobre nossa legislação, a formação e as funções do Estado Democrático de Direito Brasileiro, bem como os direitos fundamentais, me fizeram refletir que a educação não era importante só para mim, mas era um direito essencial para cada brasileiro em seu próprio processo de desenvolvimento e de forma coletiva para a construção de uma sociedade melhor.

A reflexão foi tão intensa e transformadora, que hoje tenho uma escola como ambiente de trabalho e, desde a pós-graduação, resolvi estudar mais à fundo sobre a educação no Brasil, buscando compreender no mestrado, o quanto a oferta da educação gratuita do direito à educação promove, de fato, a inclusão social dos alunos ou pela falta de qualidade, o quanto isto colabora para os quadros de exclusão social de uma grande maioria de alunos que acessa este direito pela via pública.

E agora no doutorado, sinto que toco em um ponto ainda mais profundo e complexo desta problemática, buscando compreender e evidenciar por meio de procedimentos de estudos científicos, como as pessoas com deficiência, que por suas específicas condições e potencialidades, podem e devem ter assegurado o acesso, a permanência e o direito de aprender com qualidade nas escolas públicas e regulares.

Para além do discurso de que a escola é inclusiva, o que mais a gestão, a equipe, as famílias, a universidade e a sociedade podem efetivamente colaborar para que a educação de

qualidade e para todos se concretize? É neste contexto que convido você a ler este trabalho, conhecer uma proposta possível por meio da Consultoria Colaborativa e assim refletir comigo para que possamos formar por processos, locais e tempos diferentes, uma grande rede sustentável e promotora da educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO GERAL

Desde a segunda metade do século XX, a promoção dos princípios constitucionais como a igualdade e a equidade por meio da efetivação da entrega dos direitos fundamentais e dentre eles, o direito à educação com a aprendizagem integral, de qualidade e de forma universal, tornou-se pauta da agenda estatal dos países que reconheceram as barbáries provocadas pela guerra.

Piovezan (2017) explica que a estrutura internacional vigente dos direitos humanos se apresenta à Comunidade Mundial como resposta ao estado de recomposição do pós-guerra voltado para a valorização da pessoa humana. Os esforços se voltaram para colocar os direitos humanos como paradigma ético a fim de orientar a nova ordem internacional contemporânea, e por isso, cria-se o direito internacional da cooperação e da solidariedade entre os povos, uma ação suplementar de fiscalização da comunidade internacional de forma constante e de sentinela para atuar quando da falha das instituições e ordens jurídicas domésticas.

Assim, no plano internacional, desenham-se parâmetros mínimos de proteção para todas as pessoas e, neste contexto, os movimentos sociais de representatividade de grupos de pessoas com deficiência¹ ganham espaço para reivindicarem seus direitos, o que culminou na Convenção 159/83 da Organização Internacional do Trabalho, na Convenção Interamericana de eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, de 1999 e mais tarde na história, na Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, em Nova York, em 2006 (Piovezan, 2017).

Neste alinhamento, o Poder Constituinte de 1988 ao elaborar a Constituição Federal, inaugurou no Brasil uma ordem jurídica com observância aos princípios da valorização da dignidade humana, influenciando diretamente desde então, a elaboração das leis infraconstitucionais e as ações do Poder Público para o viés inclusivo dos direitos fundamentais, com destaque aqui para o direito fundamental à educação para todos.

¹ Seguindo a nomenclatura prevista nas legislações que adotam o termo pessoa com deficiência, considerando aqui fazer parte deste grupo, as pessoas com deficiências auditiva, visual, intelectual, bem como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Acompanhando as leis, este trabalho ora se utiliza do termo pessoa com deficiência para tratar deste grupo, ora segue a nova nomenclatura adotada pela Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, utilizando os termos, público elegível aos serviços da educação especial e pessoas com condições específicas nos processos de ensino e aprendizagem, sendo que todos abordam e incluem as 05 categorias previstas na LBI. Ainda, na perspectiva inclusiva do direito à educação para todos, reconhece-se a necessidade do atendimento e a garantia do direito à educação dos alunos com transtornos de aprendizagem, conforme prevê a Lei nº 14.253/2021.

Em seu artigo 205, a Carta Magna explicita que o direito à educação deve ser para todos, sem fazer qualquer distinção ou exceção, demonstrando seu caráter inclusivo em sua essência, complementando como objetivo precípua deste direito, o pleno desenvolvimento da pessoa, seguido da preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Mediante o arcabouço jurídico brasileiro que normatiza as tratativas da pessoa com deficiência em todos os âmbitos, destaca-se aqui o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, seguido do Decreto Presidencial 6949/2009, de 25 de agosto de 2009, sendo que ambos internalizam e regulamentam como legislação pátria a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência e seu protocolo facultativo, tendo o Brasil como signatário em Nova York, em 30 de agosto de 2007 (Brasil, 2008; Brasil, 2009), valendo ainda destacar que é também esta Convenção que mais tarde, em 2015, vai dar origem e fundamentação à LBI, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Marco Legal mais amplo em tratativas da pessoa com deficiência do país, compreendendo-se neste conceito o grupo de pessoas elegíveis aos serviços da educação especial (Brasil, 2015).

Os referidos decretos apresentam o forte teor principiológico da Convenção que com sua internalização no ordenamento jurídico pátrio adquire equivalência normativa de Texto Constitucional. Em seus artigos iniciais, apresenta o conceito de deficiência na perspectiva biopsicossocial e em evolução, ou seja, a deficiência não está somente na pessoa que tem a condição, mas sobretudo ela decorre da inter-relação entre impedimentos e barreiras do meio, do ciclo de convivência e das atitudes sociais que potencializam as dificuldades ou mesmo impedem a plena e efetiva participação em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008; Brasil, 2009).

Importante frisar o que dispõe o artigo 24 da Convenção em relação à educação, cujo texto determina que os países signatários devem reconhecer o direito da pessoa com deficiência à educação, que deve ser efetivado sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando que o sistema educacional seja inclusivo em todos os seus níveis (Brasil, 2009).

Assim, conduzido por estes princípios, o Poder Público Brasileiro ao criar leis e implementar políticas públicas deve pautar-se pela dignidade humana, pela minimização de

barreiras e pela oferta de oportunidades de acesso aos direitos fundamentais e ao exercício da cidadania para toda e qualquer pessoa.

Na seara educacional, o princípio da educação inclusiva vem ao encontro do anseio de promover o acesso ao direito fundamental à educação e aos primeiros passos para o exercício da cidadania de uma pessoa, pela participação no contexto escolar, quando a criança inicia suas relações sociais, para além do seu núcleo familiar.

Segalla e Marta (2013) destacam que a educação inclusiva não seria apenas um direito das minorias e dos grupos vulneráveis, mas também da maioria que, a partir deste contato em meio ao contexto de convivência diverso, naturalizaria a diferença entre as pessoas, compreendendo melhor as condições e as necessidades específicas que cada um têm, com ou sem deficiência.

Neste diapasão, para a implementação do direito fundamental à educação pelo Poder Executivo por meio das políticas públicas² para a educação, o Poder Público deve observar a oferta de processos de ensino e aprendizagem que contemplem ambiente, recursos e processos que viabilizem as diversas formas de aprender e de desenvolver dos estudantes com ou sem deficiência, considerando, desse modo, a oferta de múltiplas oportunidades, a fim de garantir-lhes o direito de aprender. As políticas inclusivas devem visar à reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas, ao contemplar a diversidade dos alunos (Zerbato, 2021).

Contudo, diversas variáveis atingem a entrega do direito à educação de qualidade, fazendo com que, para a observância ao direito de aprender de todos e de cada aprendiz, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva seja necessário olhares técnicos, cuidadosos e humanitários, a fim de atender às necessidades de cada aluno elegível aos serviços da educação especial na perspectiva inclusiva, visando o desenvolvimento de todo o potencial de habilidades e competências individuais, que possa estar atingido em diferentes graus pelos transtornos globais de aprendizagem, pelas deficiências ou pelas altas habilidades/superdotação e não estar sendo adequadamente trabalhado.

Oportuno enfatizar que a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, em seu art. 2º, veio de forma mais recente reafirmar e regulamentar o que antes já havia sido definido pelo Decreto 6949/2009, acerca do conceito da pessoa com deficiência, enfatizando o atendimento

² Conceitos de Política Pública: É a forma de se relacionar do Estado, por meio do governo, com seu povo [...]; é tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões (Souza, Luca, 2013, p. 9). “Um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (Palumbo, 1994, p. 35).

diferenciado destas pessoas, a fim de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de direitos e das liberdades fundamentais, visando a inclusão social e o exercício da cidadania

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

Em âmbito escolar, a pessoa com necessidades específicas em seus processos de ensino e aprendizagem que não tem o devido atendimento educativo, portanto, de qualidade, geram processos de ensino e aprendizagem prejudicados e aquém do desenvolvimento do potencial que cada aluno traz consigo, além de ter como direito subjetivo de acessá-lo e usufruí-lo. Atender o aluno com deficiência é identificar as demandas que se apresentam em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para sua aprendizagem (Glat; Pletsch; Souza Fontes, 2007).

Como destaca Capellini, Mendes e Rodrigues (2003), ainda que se observe o crescente reconhecimento da inclusão escolar como forma prioritária em atender o estudante público elegível aos serviços da educação especial, na prática brasileira, tal modelo ainda não se configura como uma proposta educacional amplamente difundida, compartilhada e de qualidade, com a maioria das redes de ensino ainda com carências de condições institucionais adequadas para sua viabilização.

O estudo dos indicadores da oferta da educação inclusiva entre 2009 a 2014 revelaram que enquanto o número total de matrículas em AEE aumentou em 136,5%, a cobertura do programa aumentou apenas 10,4% e o alcance do programa não chegou a atender 50% dos alunos elegíveis a este atendimento que estão matriculados na escola regular. Tais dados indicam que grande parcela desses alunos pode não estar recebendo atendimento específico (Rebelo; Kassar, 2018).

Ainda, Santos, Silva, Souza e Pereira (2020) ressaltam que o investimento insuficiente é uma problemática que desafia o âmbito da educação, pois apesar da existência de políticas, há poucos recursos e investimentos para que as mesmas promovam inclusão social dentro dos espaços destinados ao processo de ensino-aprendizagem e em diálogo com as famílias e sociedade civil.

Tal paradoxo continuou no andamento do tempo e exige iniciativas urgentes, pois na análise comparativa entre os dados do Censo Escolar da Educação Especial de 2014 e do Censo realizado em 2021, no andamento desta pesquisa, nota-se um grande movimento de matrículas dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial migrando das escolas especiais para as classes regulares. Em 2021 foram apuradas 1.194.884 matrículas (Inep, 2021), enquanto que em 2014, este número era de 441.851 matriculados (Inep, 2014), o que mostra que o número de matriculados na escola regular quase triplicou entre o período de 2014 a 2021. Ao final deste estudo, com a publicação dos dados do Censo 2023, salienta-se que os alunos matriculados em escola comum alcançaram o número de 1.525.888 (Inep, 2023). Em dois anos, houve um crescimento de mais de 300.000 matrículas, sendo necessário que haja a correspondente reestruturação em todos os âmbitos que contemplam a educação inclusiva para que de fato esta se concretize para além dos números, de forma qualitativa.

No contexto educacional da Comarca de Bauru, diante de repetidas situações em que o Ministério Público foi demandado por denúncias de falta de qualidade no serviço aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, acreditando que somente a judicialização³ não resolve a problemática que permeia a educação inclusiva, nasceu a iniciativa do Projeto Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da educação especial nas Escolas Estaduais e Municipais da Comarca de Bauru⁴, denominado aqui de Macroprojeto, que perseguindo ideários do direito como integridade (Dworkin, 1999), foi além da perspectiva de aplicação de medidas coercitivas e buscou uma rede de apoio: universidades, pesquisadores, escolas e membros do Poder Executivo de Bauru para melhor compreender e promover intervenções adequadas.

Assim, com fulcro na legislação e na realidade do cenário educacional, foi originado o Macroprojeto que buscou de forma sistematizada, a apuração de dados que evidenciassem as principais necessidades de cada uma das unidades escolares participantes e que servissem de

³ Judicialização: é o movimento de atuação do Poder Judiciário sobre demandas não atendidas pelos Poderes Legislativo e Executivo, sobretudo pela não concretização de direitos fundamentais, como é elencado o direito à educação. Conforme Casagrande (2008), é a participação ativa de juízes e tribunais na criação e no reconhecimento de novos direitos, bem como no saneamento de omissões do governo. [...] é a transposição para o Judiciário de uma parcela dos poderes decisórios típicos do Legislativo e do Executivo, que vem se dando sobretudo a partir de uma publicização do direito, marcada pela ascensão do direito constitucional sobre o direito privado (Casagrande, 2008, p. 16).

⁴ Quando há referência às escolas da Comarca de Bauru, compreende-se todas as escolas municipais e estaduais que ofertam a educação básica, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio de três municípios, sendo estes: Bauru, Arealva e Avaí. Pontua-se que há outros municípios que integram a jurisdição da Comarca de Bauru, porém houve o convite da Promotoria às lideranças destas redes educacionais para adesão ao projeto devido à maior incidência de demandas acerca da educação especial nestes municípios.

base para a elaboração de Termos de Compromisso com o estabelecimento de metas e ações que promovessem processos de ensino capazes de formar pessoas por meio da aprendizagem de qualidade.

Com base no material coletado, questionou-se quanto à efetividade das estratégias e ações de ensino traçadas para o alcance da educação inclusiva, da melhoria na qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, na formação das pessoas caracterizadas como público elegível aos serviços da educação especial de forma integral. Sobre a educação integral e globalizadora, Zabala (2002, p. 44), explica que

toda atividade educativa, por mais específica que seja, veicula uma visão mais ou menos concreta de um modelo de ser humano, o que presume uma antropologia filosófica, uma visão determinada da vida, uma ideologia, um modelo de pessoa, proprietária de um ideal e de algumas pautas de comportamento em relação a uma determinada escala de valores. Ideais, valores e pautas de comportamento que não são nem mais nem menos que o reflexo de uma determinada concepção da sociedade.

Na busca por compreender a concepção da sociedade que as escolas têm, bem como os valores e atitudes transmitidos nos relacionamentos humanos e educacionais cotidianos destes lócus, sobretudo em relação aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, esta pesquisa (tese) propôs dar sequência ao projeto bauruense visando dar suporte multidisciplinar e interinstitucional às escolas, às famílias e aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial das instituições públicas de Bauru e, de forma específica, propor Consultoria Colaborativa para duas unidades estaduais deste grupo de escolas.

Para contextualizar, a primeira fase do Macroprojeto foi focada no diagnóstico da realidade da educação inclusiva nas escolas municipais e estaduais observadas, gerando um vasto banco de dados, além de despertar para uma profunda reflexão dos atores envolvidos no âmbito da pesquisa, acerca da qualidade da educação que estava sendo entregue e em qual nível de qualidade poderia ser alcançado. Após o mapeamento das Unidades Escolares, foram elaborados e entregues os relatórios individualizados para cada uma das escolas participantes, que receberam a tarefa de elaborar e executar um plano de ações e metas de curto, médio e longo prazos, a fim de superar os fatores dificultadores identificados que estavam interferindo no processo ensino e aprendizagem de alunos elegíveis aos serviços da educação especial.

Assim, surge a segunda etapa do Macroprojeto, denominada “Colaboração entre Universidade e Escola Pública para a ampliação de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” e em específico, surgem os estudos desta tese de doutorado, tendo como objetivo geral propor consultoria colaborativa para duas das setenta e cinco escolas participantes, visando o

acompanhamento do trabalho da gestão e sua equipe escolar no planejamento, na implementação e na avaliação das estratégias e ações de ensino constantes nos Planos de Ações elaborados por estas escolas.

Como desdobramento, objetiva-se de forma específica nesta tese, observar e analisar as metas estabelecidas pelas escolas participantes e analisar em que medida as ações tomadas corroboraram para o alcance da política de inclusão escolar; propor e analisar o processo de consultoria colaborativa e as intervenções realizadas nestas duas unidades escolares; analisar se as ações de curto, médio e longo prazos contemplam a legislação vigente no que tange ao direito à educação na perspectiva inclusiva e verificar se após as ações efetivadas, as comunidades escolares apresentaram processos educacionais que favoreçam as políticas, práticas e culturas inclusivas, identificando assim, os desafios e as possibilidades encontradas nas duas escolas estudadas.

Dentre as hipóteses elencadas para a busca de respostas, têm-se:

- a) o planejamento e a atuação da gestão e da equipe escolar com ações e metas a curto, médio e longo prazo⁵ contribui para melhorar as condições de concretização de políticas, práticas e culturas que favorecem a inclusão na escola;
- b) a Consultoria Colaborativa é uma forma viável para apoiar a escola na identificação e na resolução de demandas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para melhorar a qualidade da oferta dos seus serviços educacionais aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial na perspectiva inclusiva.

Quanto ao método que delineia os procedimentos e as características deste estudo, tem-se uma pesquisa-ação colaborativa, de natureza longitudinal, com finalidade aplicada e abordagem quali-quantitativa. Utilizou o método indutivo com o objetivo de descrever e explorar seu objeto, dando continuidade ao estudo “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da educação especial em escolas públicas da comarca de Bauru”, aqui denominado Macroprojeto.

A estrutura do trabalho é composta por dois capítulos independentes que se diferem quanto ao método utilizado para o seu desenvolvimento, sendo o primeiro, uma revisão bibliográfica integrativa que buscou identificar como estavam os estudos sobre o tema e

⁵ Metas de Curto Prazo: metas para serem desenvolvidas dentro do prazo de 6 meses a contar do seu planejamento; Metas de Médio Prazo: metas para serem desenvolvidas dentro do prazo de 12 meses a contar do seu planejamento; Metas de Longo Prazo: metas para serem desenvolvidas no prazo superior a 12 meses a contar do seu planejamento.

fundamentar teoricamente o delineamento da pesquisa, as intervenções propostas, o percurso percorrido na coleta de dados e a tese que se pretende defender. Para tal, a pesquisa foi iniciada com a realização da revisão integrativa que identificou o estado da arte dos temas que envolviam a gestão, o planejamento e a efetivação de políticas, práticas e culturas inclusivas.

O capítulo 1 desta tese investiga a educação inclusiva sob a ótica da categorização deste tema em três grandes dimensões, sendo: a política, a prática e a cultura inclusiva, estrutura esta que foi sistematizada por Booth (2012) e adotada pelo Macroprojeto desde a sua concepção e serviu como um dos seus direcionadores de trabalho, fazendo uso do instrumento de coleta de dados Index para Inclusão, organizado com base nesta categorização para elaboração e para o estabelecimento dos indicadores a serem pesquisados, se mostrando como “uma sugestão alternativa de conhecimento para a educação” (Booth ,2012, p. 7), cuja aplicação provoca o encorajamento de todos da escola para contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática.

Conceituam Booth e Ainscow (2012, p. 13) que as políticas inclusivas no contexto escolar se referem a como a escola é administrada e aos planos de mudanças, isto é, as adequações que envolvem a inclusão. Já na análise das práticas inclusivas, observa-se o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. E por fim, quanto às culturas inclusivas, estas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados no contexto escolar. Trabalhar a cultura é essencial para que se sustente o desenvolvimento da política e das práticas na perspectiva inclusiva.

Já o capítulo 2 da tese se refere ao relato da pesquisa-ação que desenvolveu uma consultoria colaborativa em duas das setenta e cinco escolas participantes do Macroprojeto, utilizando-se da mescla das abordagens quantitativa e qualitativa para tratativa dos dados coletados na medida em que define como instrumental da pesquisa, as intervenções que atingiram as ações e o trabalho da gestão e da equipe escolar para implementar políticas, práticas e culturas que promovam condições mais favoráveis para a promoção da inclusão. Este estudo, procura pela coleta, acompanhamento e intervenção, validar o planejamento e as ações escolares que demonstrem contribuir para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, que respeita o direito de aprender do aluno de acordo com sua potencialidade, o que neste trabalho se delineia como problemática de pesquisa (Baptista, 2016).

Em relação aos resultados esperados, espera-se que a pesquisa seja de múltipla destinação, considerando que proporcionará a todos os agentes escolares, a obtenção de

conteúdos e reflexões acerca de ações favoráveis para a busca de processos de ensino que visam a aprendizagem de qualidade para o público elegível aos serviços da educação especial, como também poderá impactar no desenvolvimento de futuros profissionais da psicologia e áreas afins sobre a possibilidade de intervenções aplicadas no ambiente escolar, sem contar a relevância do estudo para as áreas do direito e aos seus operadores, apresentado um complexo estudo fático sobre a realidade da educação, material de relevância para a elaboração de novas leis, novas políticas públicas e tratativas mais seguras e justas das demandas educacionais pelo Ministério Público e pelo Poder Judiciário.

2 COMPILAÇÃO DE CAPÍTULOS

2.1 CAPÍTULO 1 – ARTIGO 1: A GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

RESUMO:

Este artigo pretendeu realizar uma revisão bibliográfica integrativa de trabalhos referentes à gestão escolar para a inclusão de pessoas em idade escolar, elegíveis aos serviços da educação especial. O levantamento foi realizado por meio de pesquisas nas bases de dados do Portal Capes de Periódicos, Scopus, Scielo e Capes Dissertações e Teses, com o objetivo de identificar quais as lacunas existentes na gestão escolar para a implementação de ações, práticas e culturas que visam a inclusão destes estudantes. Foram incluídos estudos nacionais e internacionais, extraídos destas bases de dados, que ofereceram dados a respeito de planejamento, estratégias, práticas e culturas escolares inclusivas para pessoas com alguma condição específica em seus processos de ensino e aprendizagem, nas etapas do ensino fundamental II (6ºs ao 9ºs) anos e do ensino médio. Com a seleção, 14 trabalhos compuseram o escopo da revisão, sendo organizados em três categorias: políticas, práticas e culturas para a inclusão de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial (Booth, 2012). Utilizando o método de análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), a revisão reuniu produções científicas que permitiram identificar o estado de conhecimento acerca dos temas analisados entre o período de 2015 a 2020. Este estudo forneceu dados que permitiram compreender com maior clareza quanto aos significados dos conceitos já utilizados das práticas, das políticas e das teorias existentes para fundamentar teoricamente o delineamento de uma pesquisa-ação e suas intervenções, visando ampliar a educação inclusiva. Evidenciou-se a escassez de estudos e as lacunas existentes acerca da gestão escolar voltadas para a inclusão deste público, proporcionando um conjunto de informações que contribuíram para a formulação de proposições com maior assertividade e para o delineamento da proposta de consultoria colaborativa com intervenções e formações para a gestão e equipe escolar visando a ampliação de políticas, práticas e culturas que favoreçam a inclusão.

Palavras-chave: gestão escolar; inclusão; deficiência.

ABSTRACT

This article intended to carry out an integrative bibliographic review of works relating to school management for the inclusion of people with disabilities. The survey was carried out through research in the databases of the Capes Portal of Periodicals, Scopus, Scielo and Capes Dissertations and Theses, with the aim of identifying what gaps exist in school management for the implementation of actions, practices and cultures that aim to the inclusion of people with disabilities. National and international studies were extracted from the databases, offered data with respect to planning, strategies, practices and inclusive school cultures for people with disabilities, in the stages of elementary school II, (6th to 9th) years and high school. With the selection, 14 works made up the scope of the review, being organized into three categories: policies, practices and cultures for the inclusion of students with disabilities (Booth, 2012). Using the thematic content analysis method (Bardin, 2016), the review brought together scientific productions that made it possible to identify the state of knowledge related with the topics analyzed between the period 2015 and 2020. This study provided data that allowed us to understand with greater clarity regarding the meanings of concepts already used, practices, policies and existing theories to theoretically support the design of action research and its interventions, aiming to expand inclusive education. Were highlighted the scarcity of studies and the existing gaps regarding school management aimed at the inclusion of people with disabilities and this research providing a set of information that contributed to the formulation of propositions with greater assertiveness and to the design of the collaborative consultancy proposal with interventions and training for management and school staff, aimed at expanding policies, practices and cultures that favor the inclusion.

Key-words: inclusion; school management; special needs.

2.1.1 Introdução

Desde o fim da segunda guerra, movimentos a nível mundial acerca da valorização do ser humano e da educação, como promotores da dignidade humana, têm sido propagados (Piovezan, 2017). O Brasil influenciado por esta tendência mundial, também procurou adequar-se e um denso conjunto de leis foi promulgado, com ênfase para a Constituição Federal de 1988 que instituiu o direito à educação como direito fundamental, individual, subjetivo e social, sendo um direito promotor da dignidade da pessoa humana e da formação para a cidadania, de todos os cidadãos brasileiros, independente das suas condições e potencialidades (Brasil, 1988).

A inclusão de pessoas com deficiência na escola não se efetiva se para tal, políticas, culturas e práticas não forem planejadas e implementadas. (Booth; Ainscow, 2012). Tal situação-problema permeia o cotidiano das Comunidades Escolares que enfrentam grandes dificuldades para resolvê-la, já que a sistematização institucional do atendimento deste público vem sendo construída a passos lentos na história da educação brasileira.

Ainda por força Constitucional, sob a égide da organização administrativa do Estado pelo modelo do Federalismo, para a implementação do direito à educação no Brasil, as competências e os recursos financeiros passaram a ser distribuídos a nível nacional, distribuição esta justificada pela busca da equidade, considerando os elementos continentais e diversos que formam o Estado Brasileiro, de forma que, tal divisão administrativa pudesse contribuir para a promoção de políticas educacionais mais adequadas às condições e necessidades do brasileiro. Por consequência, os sistemas educacionais foram organizados e níveis de gestão do direito à educação foram criados, com graus de autonomia e flexibilidade (Anastasia; Pires, 2017).

No entanto, na análise do direito à educação fornecido pelo Estado Brasileiro, sobretudo em âmbito do atendimento dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, nota-se a implementação circunscrita de políticas públicas que precarizam a entrega deste direito, demonstrando o distanciamento entre o direito legislado e o direito concretizado pelas políticas públicas educacionais.

Kassar (2011) alerta para preocupações econômicas que foram determinantes para adoção de políticas públicas em outros momentos da história da educação brasileira e que parecem estar presentes mesmo com a implantação da Política Nacional da Educação Inclusiva em 2008.

Evidencia ainda, em estudo detalhado sobre as abordagens da educação especial no Brasil entre o final do século XX e o início do século XXI, que a forma com que os dados são publicados acerca da educação inclusiva e a utilização dos recursos que a integram, como por exemplo a sala de recursos, equipamento de extrema relevância no movimento de migração dos estudantes das escolas especiais para as escolas regulares, pode levar a interpretações que não retratam a realidade deste serviço, exemplificando que apesar da divulgação do aumento da abertura de salas de recursos que atingiu 93% dos municípios brasileiros, (MEC, 2016), ao serem observados os percentuais de utilização destes espaços, têm-se que os mesmos não atendem 50% dos alunos elegíveis a este serviço (Kassar; Rebelo, 2018).

Coadunam ao estudo acima, Chiaradia e Caron (2019, p. 155) que ao elaborarem um histórico da educação inclusiva no Brasil, consideram que

[...] são muitos os entraves que impedem que as leis, decretos e regulamentações de serem viabilizadas na prática cotidiana. O ensino regular não se apresenta estruturado, nem as escolas, professores e sociedade estão preparados para inclusão que vai desde a falta de estrutura física da rua de acesso às escolas, nas próprias unidades escolares até a formação de professores para que possam desenvolver um processo de ensino inclusivo.

Neste contexto de controvérsias, em meio às reformas ocorridas no sistema educacional dentre normas e políticas públicas, o Poder Executivo, representado pelo Ministério da Educação a nível federal, ganhou protagonismo, bem como a nível estadual e municipal, os gestores das redes de ensino e das unidades escolares receberam um importante papel na condução das rotinas administrativas, pedagógicas e financeiras das unidades escolares, assumindo a responsabilidade de proporcionar projetos, ambientes e práticas para que a educação para todos se concretizasse (Brasil, 2017).

Borges (2004, p.78) observou em seu estudo que reformas educacionais foram implementadas no mundo, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, com a pretensão de dar autonomia administrativa e financeira, por meio da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, transferindo o poder de decisão para essas comunidades escolares.

Cunha (1991) já alertava logo nos primeiros anos de movimentos pós Constituição de 1988 que dentro da política de autonomia adotada pelo Brasil, essa suposta descentralização vem acompanhada de diversos processos que tratam da padronização dos procedimentos

administrativos e pedagógicos com a finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos mantendo-se, ainda que veladas, as políticas controladoras.

Passadas mais de duas décadas, complementam Guimarães, Azevedo e Silva (2016, p.195) que a partir do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011):

fica explícita a intenção do Poder Executivo Federal de disciplinar e unificar as condições de acesso, participação e aprendizagem para o público-alvo da Política Nacional Inclusiva, oferecendo aos sistemas de ensino recursos materiais, serviços, formação, apoio técnico e financeiro.

Assim, diante deste complexo cenário que envolve poder decisório e recursos somado à exponencial migração dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial para a escola regular em classes comuns, passando de 110.536 estudantes em 2002, para 1.525.888 estudantes em 2023 (Inep, 2002; Inep, 2023), salienta-se aqui o interesse em investigar a gestão escolar buscando identificar e compreender quais as práticas gestoras contribuem para a promoção da educação na perspectiva inclusiva, considerando que para além da atividade de mobilizar meios e procedimentos para atingir os objetivos da instituição escola, por meio de processos gerenciais e técnico-administrativos (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018); a gestão para a promoção de uma escola inclusiva deve ser inspirada na cooperação recíproca entre os homens, que busque atingir o coletivo (Paro, 2008); que seja integrador e articulador de vários segmentos, internos e externos à escola (Vasconcellos, 2009) e que seja transparente por meio da demonstração pública de seus processos e resultados (Lück, 2007).

Deste modo, o presente trabalho de revisão bibliográfica integrativa pretendeu identificar pesquisas e publicações acerca do tema gestão escolar, com foco na equidade e portanto, na inclusão de pessoas elegíveis aos serviços da educação especial, bem como identificar a existência de lacunas acerca desta área da gestão escolar, com o levantamento de trabalhos escritos sobre o assunto, que tragam dados teóricos e empíricos que proporcionem maior clareza quanto aos significados dos conceitos já utilizados, das teorias e práticas de gestão escolar inclusiva já existentes e do que ainda não fora tratado.

Ao final do estudo, pretende-se apresentar um conjunto de informações que proporcionem maior assertividade na formulação de proposições e no delineamento de proposta de consultoria colaborativa com intervenções e formações para a gestão e equipe escolar visando a ampliação de políticas, práticas e culturas que proporcionem melhores condições para a inclusão no contexto escolar.

A metodologia adotada para elaboração desta pesquisa é a revisão bibliográfica integrativa, “um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 1).

Para Gil (2019), dentre as múltiplas finalidades da revisão de literatura, destaca-se a verificação do estado do conhecimento sobre o assunto, o esclarecimento do significado de conceitos correlatos ao tema, bem como o aprofundamento da discussão sobre os conceitos e teorias existentes.

A nível de unidade escolar, a gestão educacional dedicada a promover a escola inclusiva norteia-se por princípios éticos como

a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação (Capellini; Rodrigues, 2009, p. 356).

A educação de valores na cultura da diversidade é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos com diferenças ideológicas e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente (Cardoso, 2014).

Assim, compreendendo o essencial papel da gestão na efetivação de uma escola inclusiva, os objetivos deste estudo são identificar e analisar trabalhos e pesquisas acerca da gestão educacional no que concerne ao planejamento e implementação de ações, políticas e práticas inclusivas para pessoas com condições específicas em seus processos de ensino e aprendizagem, bem como identificar quais as lacunas identificadas nas tratativas sobre este tema, a fim de formular proposições com maior assertividade e delinear proposta de consultoria colaborativa com intervenções e formações para a gestão e equipe escolar, visando a ampliação de políticas, práticas e culturas que favoreçam a inclusão nas escolas participantes.

2.1.2 Método

2.1.2.1 Tipo de estudo

Esta revisão bibliográfica integrativa embasou-se no Protocolo Prisma para organizar a busca dos trabalhos científicos, metodologia esta do *Preferred Reporting Items for Systematic*

Reviews and MetaAnalyses, que norteia o processo de busca e seleção de trabalhos científicos em bases de dados, e que pode ser encontrada no endereço eletrônico <http://www.prisma-statement.org/> (Moher *et al.*, 2015).

Ainda compôs seu delineamento a elaboração de objetivos direcionadores para as buscas e na etapa da seleção definiu-se os critérios de inclusão e exclusão para a identificação e filtro dos trabalhos. Quanto à análise do conteúdo, pautou-se na categorização do tema gestão escolar inclusiva em três dimensões de observação, dividindo-o na perspectiva das políticas, das práticas (ações) e da cultura que contemple a inclusão.

2.1.2.2 Base de dados consultadas e estratégias de busca

As fontes de dados e estratégias de busca utilizadas para a pesquisa foram, a saber:

As bases de dados consultadas foram:

- Portal Capes de Periódicos, sítio no qual se encontram a Scopus Elsevier e a Scielo;
- Base Capes de Teses e Dissertações.

Quanto às estratégias de busca, os trabalhos foram pesquisados e selecionados por meio da busca com o cruzamento das palavras-chaves combinadas: “gestão escolar” *and* “inclusão” *and* “deficiência”. Em seguida, a pesquisa foi feita com a combinação dos termos em inglês “school management” *and* “inclusion” *and* “special needs”.

2.1.2.3 Procedimentos de coleta de dados

2.1.2.3.1 Critérios de inclusão/exclusão dos artigos

Os critérios de elegibilidade aplicados para a inclusão dos trabalhos foram: para os artigos, aqueles analisados e aprovados por pares e em relação aos temas, incluiu-se trabalhos voltados para a educação fundamental II, para o ensino médio e para a escola pública, abarcando todos os tipos de delineamento de pesquisa.

Já os critérios de exclusão utilizados foram: trabalhos voltados para a educação em escolas particulares, educação infantil e superior, tratativas de inclusão escolar não voltadas

para os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, além da aplicação do filtro de 5 anos para os trabalhos internacionais e para as teses e dissertações produzidas portanto, a partir de 2015. O corte temporal visa identificar as pesquisas realizadas na área após a vigência do marco legal brasileiro, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) que regulamenta o Decreto 6449/2009 (Brasil, 2009), que por sua vez, incorporou a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência na legislação doméstica.

2.1.2.3.2 Procedimentos da Revisão

A fim de delinear a pesquisa-ação que implementaria a consultoria colaborativa, o processo de coleta de dados para a revisão foi realizado entre os meses de junho e agosto de 2020 pela pesquisadora, com base nos critérios de exclusão e inclusão estabelecidos e se deu em quatro etapas, conforme se verifica no Quadro 1:

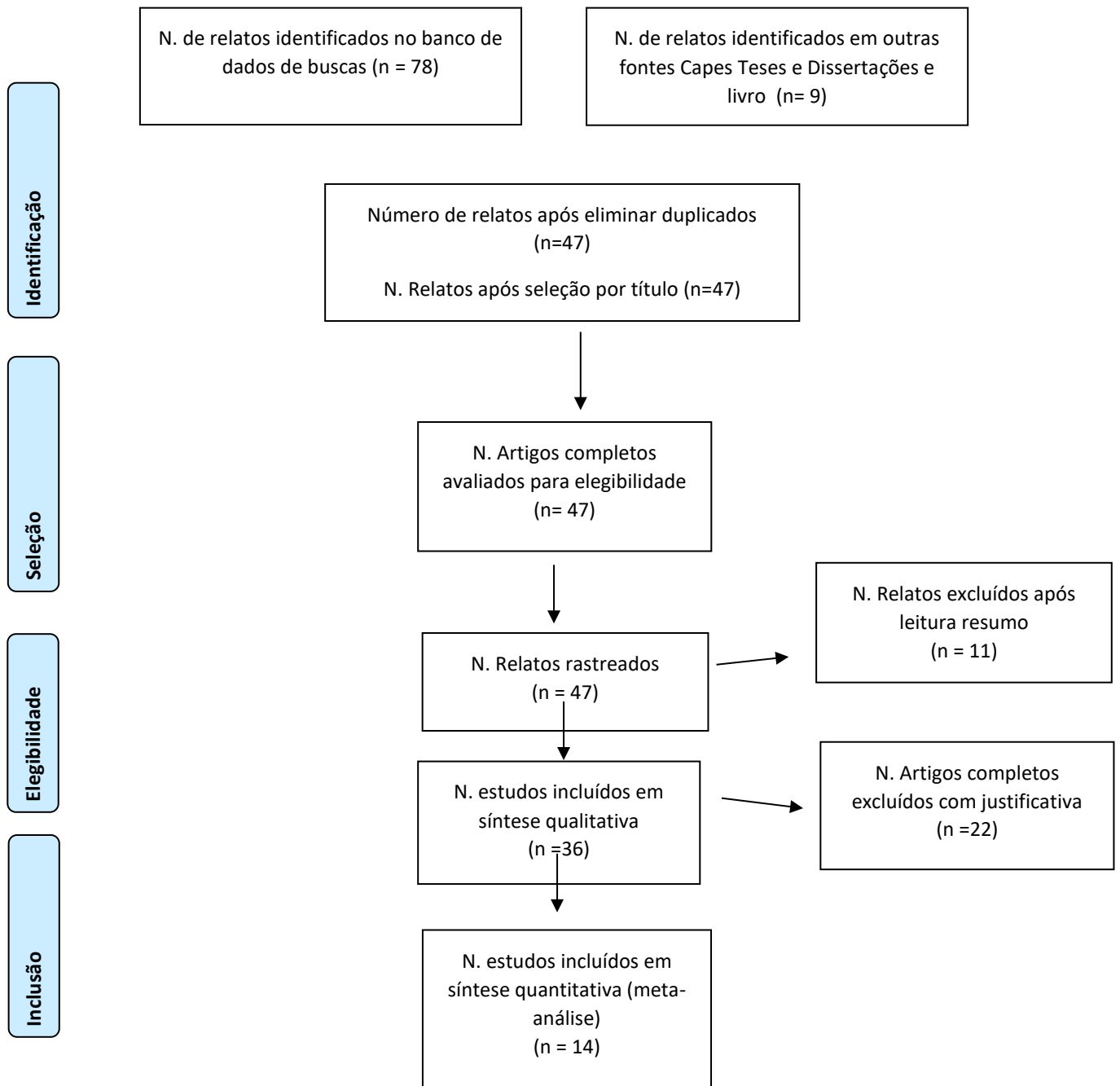
Quadro 1 - Procedimentos utilizados para escolha dos trabalhos científicos

Etapa	Procedimento
Etapa 1	Pesquisa nas bases de dados por palavras-chaves (leitura e análise dos títulos), sendo localizados 87 trabalhos. Após a exclusão de trabalhos repetidos (20 trabalhos), restaram selecionados nesta fase 67.
Etapa 2	Leitura dos resumos com eliminação de 20 trabalhos que não atendiam à proposta da revisão quanto aos critérios de exclusão e inclusão previamente estabelecidos, sendo aproveitados os trabalhos como os artigos, analisados e aprovados por pares e em relação aos temas; trabalhos voltados para a educação fundamental II e ensino médio e para a escola pública, abarcando todos os tipos de delineamento. Foram eliminados ainda 11 trabalhos por não terem seus textos disponíveis na íntegra, restando ao final 36 trabalhos que foram planilhados com apoio da ferramenta <i>Excel</i> .
Etapa 3	Leitura dos trabalhos na íntegra, com eliminação de 22 trabalhos que não atendiam à proposta da revisão quanto aos critérios de exclusão e inclusão previamente estabelecidos. Foram considerados trabalhos relativos à educação inclusiva nas etapas do fundamental II e do ensino médio, além de trabalhos relativos à escola pública, abarcando todos os tipos de delineamento de pesquisa, restando ao final 14 trabalhos.
Etapa 4	Categorização e análise descritiva e crítica dos estudos selecionados.

Fonte: própria autora, 2020.

De acordo com a metodologia do Protocolo PRISMA, um fluxograma exemplifica como ocorre o protocolo de busca e seleção dos materiais encontrados, organizado pelas etapas de identificação, seleção, análise e inclusão de textos.

Figura 1 - Protocolo PRISMA para seleção dos trabalhos científicos



Fonte: própria autora, 2020.

2.1.2.4 Procedimentos para análise de dados

2.1.2.4.1 Análise dos conteúdos coletados

Os estudos selecionados foram avaliados com base na categorização dos conteúdos dos trabalhos (Bardin, 2016), sendo agrupados em três categorias da seguinte forma: gestão para políticas, gestão para práticas e gestão para culturas inclusivas de pessoas com deficiência no contexto da escola regular e na classe comum. Com a categorização, os materiais foram analisados sob o aspecto qualitativo para que as inferências pudessem ser elaboradas mediante esta análise.

Tal categorização dos achados científicos foram pré-definidas com base nas dimensões de análise da educação inclusiva propostas por Booth e Ainscow (2012, p. 13), considerando que ambas estão imbricadas e que a inclusão escolar de fato só acontece quando é trabalhada sobre as três dimensões (políticas, práticas e culturas inclusivas).

2.1.3 Resultados e Discussão

Inicialmente, o levantamento bibliográfico localizou 87 resultados. Após exclusão dos artigos com trabalhos repetidos, foram selecionados 67 trabalhos. Na terceira etapa, com a leitura dos resumos e aplicando os critérios de inclusão e exclusão, foram eliminados 20 trabalhos, restando 47 trabalhos que ainda tiveram subtraídos 11 trabalhos que não disponibilizavam o texto na íntegra. Na terceira etapa houve a leitura na íntegra e com a nova aplicação dos critérios de inclusão e exclusão anteriormente mencionados, sendo que foram eliminados nesta etapa a quantia de 22, restando ao final 14 trabalhos selecionados, conforme pode ser observado na Tabela 1, que apresenta uma relação entre as fontes de dados pesquisadas e a aplicação dos critérios para seleção dos trabalhos aproveitados.

Tabela 1 - Relação entre as bases de dados e os critérios de seleção dos trabalhos

Base de Dados	Trabalhos Selecionados	Trabalhos Aproveitados	Trabalhos Descartados
Scielo	11	3	8, sendo: 1 por estar fora do corte temporal, apesar de aderente; 7 por aplicação dos critérios de exclusão.
Scopus Elsevier	30	6	24, sendo:

			11 por não ter o texto na íntegra; 13 por aplicação dos critérios de exclusão.
Web of Science	20	0	20 por estarem todos repetidos dentre os trabalhos selecionados na base Scopus Elsevier.
Capes Teses e Dissertações	6	5	1 por aplicação dos critérios de exclusão.

Fonte: própria autora, 2020.

Com a análise, observou-se que foi na Base Scopus Elsevier que mais se teve achados com a combinação das palavras associadas, considerando inclusive, a combinação das palavras-chave em inglês. No entanto, 11 trabalhos não tinham seus textos disponibilizados e em relação ao conteúdo, ao serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão, 13 trabalhos foram descartados, restando 6 aproveitados.

Outro ponto de destaque foi em relação à base de dados Web of Science que trouxe 20 achados, porém todos repetidos em relação às bases Scielo e Scopus Elsevier, não havendo aproveitamento de nenhum trabalho.

Também foi feita a análise das publicações correlacionando as bases de dados das publicações com o ano de publicação e o país de origem dos trabalhos selecionados. Os dados foram organizados conforme a demonstra a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Fonte, tempo da publicação, origem e modalidade dos trabalhos selecionados

Base de Dados	Ano de Origem/Quantidade	País de Origem	Tipo Trabalho/Quantidade
Scielo	2018 (1) 2019 (2)	Brasil (3)	Artigos (3)
Scopus Elsevier	2015 (1) 2016 (1) 2018 (2) 2019 (2)	Brasil (1) Alemanha (1) Holanda (1) Hong Kong (1)	Artigos (06)

			África do Sul (1)	
			Suécia (1)	
Capes	Teses	e	2015 (1)	Brasil (5)
Dissertações			2016 (3)	
			2017 (1)	
				Teses (1)
				Dissertações (4)

Fonte: própria autora, 2020.

Na busca inicial diversos trabalhos foram localizados quanto ao tema inclusão. No entanto, ao compor os descritores que definem para a gestão escolar voltada para pessoa com deficiência e ainda, com o critério de exclusão direcionado para a busca que envolvam alunos do ensino fundamental II e para o ensino médio, verificou-se a baixa produção científica entre 2015 e 2020 sobre este tema.

Observando a origem dos artigos verifica-se que no Brasil foram localizados apenas 04 trabalhos na modalidade artigo científico (Carniel, 2018; Baptista, 2019; Gesser, Martins, 2019; Queiroz, Guerreiro, 2019). Para a modalidade de teses e dissertações também ocorreu a mesma constatação, com a identificação de apenas 04 dissertações (Ferreira, 2015; Andrade, 2016; Lima, 2016; Santos, 2016) e 01 tese (Farias, 2017).

Em âmbito internacional, na pesquisa pela combinação de descritores aqui proposta, diversos trabalhos foram identificados inicialmente, no entanto, ao serem aplicados os critérios de exclusão nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que corresponde à idade escolar entre 11 e 17 anos, somado ao critério de exclusão de eliminar trabalhos que não abordassem a pessoa com deficiência, baixa produção foi identificada para as três categorias elencadas, compondo total de 05 trabalhos nos últimos 05 anos, além de não haver concentração de produção em determinado país, sendo todos na modalidade artigo científico: do Hong Kong (Chan; Yuen, 2015); da Holanda (Van Der Bij *et. al*, 2016); da Suécia (Verdier; Fernell; Ek, 2018); da África do Sul (Mapepa; Magano, 2018); da Alemanha (Barow; Östlund, 2019) .

Os dados revelam que na base de dado Scielo foram encontrados 3 trabalhos, as publicações se concentraram entre os anos de 2018 e 2019 com trabalhos na modalidade de artigos científicos e todos publicados no Brasil.

Já a base de dados Scopus Elsevier foi a fonte que mais gerou achados na pesquisa. Foram selecionados 6 trabalhos, todos na modalidade de artigo científico, distribuídos entre os anos de 2015 e 2019, sendo os anos de 2018 e 2019 de maior produção com 04 trabalhos neste período. Quanto à origem, esta foi diversa, sendo cada trabalho de uma nacionalidade, com apenas 01 trabalho do Brasil e o restante distribuídos entre a Alemanha, a Holanda, Hong Kong, África do Sul e Suécia.

Quanto aos trabalhos científicos na modalidade de teses e dissertações, estes foram identificados todos na base dados Capes Teses e Dissertações, sendo 5 trabalhos de origem brasileira, publicados entre os anos de 2015 e 2017, com concentração de produção no ano de 2016, com 3 produções neste ano.

Assim, nota-se a concentração de trabalhos na modalidade artigo científico, 09 trabalhos, sendo 05 destes de origem internacional e com maior disponibilidade na base de dados Scopus Elsevier. No entanto, ao avaliar todo material selecionado (todas as modalidades), nota-se a maior presença de trabalhos de origem brasileira, totalizando 09 achados entre os estudos selecionados.

Ainda referente à divulgação dos trabalhos na modalidade artigo científico, as publicações se deram em periódicos concentrados nas áreas da educação e da educação especial, não havendo incidência em periódicos de gestão, o que sugere que o interesse por políticas e práticas inclusivas na educação é maior entre os profissionais que vivem o cotidiano escolar e padecem da carência de estudos direcionadores e informações atualizadas sobre o tema, do que em relação aos programas de formação para preparar gestores escolares como carreira profissional.

Em relação às características metodológicas dos estudos, tem-se que apenas 02 trabalhos têm cunho especificamente de análise documental, a tese de Lima (2016) e o artigo científico de Baptista (2019), sendo predominante o caráter empírico e de campo nos outros 12 trabalhos que compõem o corpo da revisão, inclusive a tese e as dissertações de mestrado, que trazem relatos de pesquisa etnográfica e estudos de caso em destaque.

Tais dados da amostra metodológica demonstram a riqueza das informações trazidas pelos trabalhos selecionados que procuram estabelecer a relação existente entre o que está consolidado até o momento na legislação e na teoria com o que ocorre na prática escolar da educação inclusiva de pessoas com deficiência na educação fundamental e no ensino médio e, ao mesmo tempo, demonstram a dificuldade de implementá-las.

O Gráfico 1 apresenta os principais objetivos dos estudos/trabalhos analisados:

Gráfico 1 - Objetivos dos estudos analisados



Fonte: própria autora, 2020.

Os trabalhos demonstraram o predomínio dos objetivos em apresentar, debater e aprofundar estudos acerca da formação profissional e continuada. Para que ocorra melhora na estrutura educacional dos sistemas e das respectivas escolas é necessária a formação continuada para os professores do AEE e aos gestores escolares, com aprofundamento em referencial teórico para que se constituam uma base documental para a implementação da educação inclusiva (Baptista; Queiroz, Guerreiro, 2019), pois as possibilidades de desenvolver diferentes estratégias pedagógicas são diretamente afetadas pela falta de orientação e planejamento de equipe (Gesser; Martins, 2019). Assim, dentro de um plano gestor para ações que promovam a educação inclusiva, a formação continuada deve ser elemento presente (Ferreira, 2015).

Os estudos refletem a preocupação sobre o tema, já que na prática é um dos grandes problemas para a efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Este objetivo se complementa com o que Queiroz e Guerreiro (2019) destacaram quanto à necessidade e a importância da formação de um referencial teórico e legal acerca da educação inclusiva, bem como a disseminação do conhecimento teórico, técnico e prático do contexto da inclusão e da diversidade à medida em que se mapeia as necessidades individuais que cada aluno apresenta.

Evidencia-se também o enfoque para a necessidade pela formação profissional nos estudos internacionais. Diante do mapeamento das necessidades encontradas no público escolar, para que haja o planejamento e o desenvolvimento de Planos Individuais de Estudos, é

necessário o conhecimento profissional e técnico da deficiência, para identificar o potencial do aluno e a melhor forma de planejar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem (Chan; Yuen, 2015).

De um modo geral, observa-se uma forte ligação entre os objetivos apresentados nos trabalhos de forma que, ainda que não tenham sido primariamente escolhidos para abordagem, nas suas tratativas resvalam entre si, pois têm como pano de fundo a migração de alunos da educação especial para as salas regulares (Baptista, 2019), buscam analisar os influxos e reflexos deste movimento, ao mesmo tempo em que reconhecem como o modelo ideal de gestão para a inclusão, aquele que apresenta as características de gestão colaborativa, participativa (Lima, 2016) e democrática (Andrade, 2016) e que procura, para além da formação do pessoal, identificar o reconhecimento dos públicos e das demandas para atendimento destes (Carniel, 2018) e a partir daí, desenvolver modelos conceituais para avaliações e testes (Barow; Östlund, 2019; Van Der Bij *et. al*, 2016), com a organização de serviços de apoio, infraestrutura e tecnologia (Mappepa; Magano, 2018).

Na análise dos achados por seus objetivos e temas principais abordados, a Tabela 3 demonstra a incidência das categorias e as modalidades de estudos em que estão sendo tratadas.

Tabela 3 – Categorização dos trabalhos selecionados

	Políticas Inclusivas	Práticas Inclusivas	Culturas Inclusivas
Artigos	8	7	5
Teses	1	1	1
Dissertações	4	3	3

Fonte: própria autora, 2023.

Detalhando as categorias, observamos que quase todos os trabalhos selecionados abordaram sobre o tema políticas inclusivas, sendo 13 dos 14 trabalhos selecionados. Em seguida, está a categoria de práticas e ações inclusivas, tendo 11 trabalhos abordando sobre o assunto e por último, está o tema culturas inclusivas, com 9 trabalhos tratando sobre esta categoria na gestão escolar.

De fato, a concretização da educação inclusiva em ações nasce do planejamento de políticas que se apresentam à sociedade em programas previamente estabelecidos e organizados para tal, bem como necessita de recursos que ofereçam ambiente, estrutura e pessoas que estejam dispostas a efetivá-la, elementos que integram a categoria da cultura inclusiva, de forma que, há uma tendência de estarem presentes as três categorias em situações fáticas que envolvem a educação na perspectiva inclusiva.

2.1.3.1 Análise temática das categorias:

2.1.3.1.1 Políticas Inclusivas

A categoria de política inclusivas foi abordada por 13 dos 14 trabalhos analisados, o que demonstra seu entrelaçamento com os outros prismas da prática e da cultura inclusiva.

Para reforçar, segundo Booth, Aiscow (2012), as políticas inclusivas no contexto escolar referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças, adequações que envolvem a inclusão.

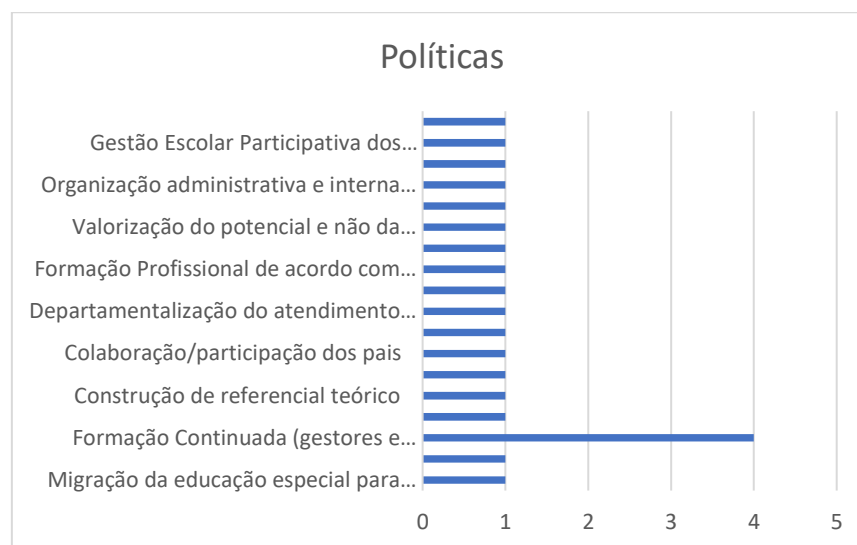
Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (Booth, Aiscow, 2012, p.47).

A concepção do que abarca a política inclusiva é muito ampla e internamente ligada à condução da interpretação dos documentos legais; na identificação das minorias que gerará as ações e as práticas para inclusão dos grupos que são identificados, categorizados, bem como estes grupos receberão tratamento inclusivo do Estado (Carniel, 2018). O autor emite um alerta para aquelas minorias que não possuem força representativa para serem notadas e por isso, manifesta-se um atendimento atrasado quanto à equidade ou sem as devidas adaptações.

Complementam (Barow; Östlund, 2019) que as políticas devem prezar para que os textos legais e a conceituação estejam alinhadas à prática e devem romper a tradicionalidade. Considerando que as políticas, sendo elaboradas e implementadas pelo Poder Executivo e seus agentes, têm a função de fazer a relação entre o que está posto pela legislação e o que é necessário e adequado para que a lei atinja sua finalidade social.

Dentre as subcategorias apontadas, verifica-se abaixo no Gráfico 2, com destaque para a política da formação continuada de gestores e professores que teve maior incidência dentre os objetivos dos trabalhos pesquisados, estando presente em 04 trabalhos e deve ser abordada em âmbito macro, por todas as instâncias que compõem os sistemas educacionais e internacionais de educação.

Gráfico 2 - Categoria – Políticas Inclusivas



Fonte: própria autora, 2020.

Para Lima (2016), a formação para a educação inclusiva nunca se estanca em conteúdo, nem na formação de base, nem na continuada, nem se limita a um único profissional. Deve fomentar o caráter abrangente de todos aqueles que atuam na educação a fim de promovê-la para todos. A educação inclusiva sugere uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e as práticas educativas que instigue o profissional de educação, tanto professores, quanto gestores, secretários, enfim, todos que participam da escola como promotores da educação a ressignificar sua ação pedagógica, despertando o próprio comprometimento com a proposta de transformação educacional e social; que proporcione uma formação adequada para o AEE com aprofundamento e referencial teórico (Queiroz; Guerreiro, 2019), além de que deve ser motivada e estruturada no próprio ambiente da escola. (Farias, 2017).

O estudo holandês destaca que a inclusão de alunos com necessidades especiais exige que os professores tenham conhecimento profissional para diferenciação curricular, métodos flexíveis de avaliação e adaptados, boa gestão em sala de aula, habilidades de co-ensino e vontade de colaborar com os pais e estes com a escola (Van Der Bij *et al.*, 2016). Já em Hong Kong (Chan; Yuen, 2015) relatam que os alunos são mapeados de acordo com habilidades apresentadas, acrescentando a departamentalização para o atendimento dos alunos que necessitam de atendimento de educação especializado, tanto para alunos que recebam atendimento especial nas salas regulares, quanto para alunos que recebem atendimento de aceleração por fazerem parte de grupo de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Também houve referência às políticas de formação e treinamento para a prática pedagógica. O treinamento para educação inclusiva não é apenas compreender as ferramentas tecnológicas para inclusão, mas também o aprendizado de uma atitude de cuidado. O desconhecimento das responsabilidades dos diversos profissionais da escola e a falta de trabalho conjunto de educadores e gerentes escolares geram prejuízo ou impedem que a inclusão efetivamente aconteça. As possibilidades de desenvolver diferentes estratégias pedagógicas são diretamente afetadas pela falta de orientações e planejamento de equipe (Gesser; Martins, 2019).

Acrescenta-se à formação especializada, a importância do trabalho integrado entre professores regulares, especializados e assistentes, além do apoio familiar integrado. (Verdier; Fernell; Ek, 2018).

Já em âmbito unitário, evidencia-se que a introdução de qualquer política inclusiva dentro de uma escola deve iniciar com a previsão da política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Plano Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar para que as ações tenham base documental (Queiroz; Guerreiro, 2019), além da estruturação de um projeto, tendo um plano de ação específico e adequado à realidade escolar a ser implementado para a concretização da educação inclusiva (Ferreira, 2015), com os apontamentos das implicações de ordem administrativa, política e pedagógica que permeiam a gestão de escolas para a inclusão de alunos com deficiência (Santos, 2016).

Completa Lima (2016) que a gestão escolar ativa é aquela que atua para a efetivação da legislação inclusiva à unidade escolar gestada, que participa das ações e culturas a serem implementadas para efetivação da educação inclusiva, concedendo espaço para o planejamento coletivo, gestão democrática e participativa; ampliação do debate na comunidade escolar sobre a inclusão (Farias, 2017), além da interação e trabalho colaborativo entre os corpos coletivos como o Conselho de Escola e a equipe de gestão escolar (Andrade, 2016).

Assim, a política inclusiva deve estar embasada em um tripé: ambiente de aprendizagem; orientações passadas pelos professores e estrutura geral de atendimento (Van Der Bij *et. al*, 2016).

2.1.3.1.2 Práticas Inclusivas

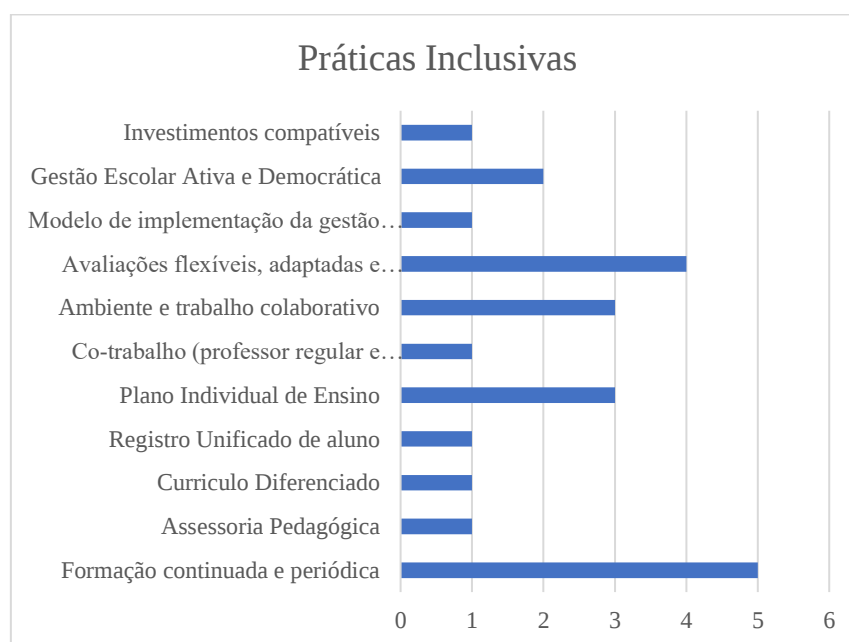
A categoria de práticas e ações inclusivas foi tratada em 12 trabalhos, portanto, a maior parte dos trabalhos que abordaram sobre a política inclusiva, também argumentaram sobre as práticas, entendendo estarem essencialmente vinculadas.

Reforça-se que para Booth e Aiscow (2012, p.13), as práticas inclusivas estão relacionadas ao que é aprendido e ensinado, além de como isso é feito.

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (Booth; Aiscow, 2012, p.47).

Dentre as ações e elementos citados como práticas inclusivas na literatura investigada, apurou-se, conforme apresenta o Gráfico 3, categorizando as temáticas, com predominância do assunto Formação em 5 trabalhos, seguido pela temática das avaliações em 4 trabalhos:

Gráfico 3 - Categoria- Práticas Inclusivas



Fonte: própria autora, 2020.

Como se observa, as práticas e a cultura, frutos do planejamento de políticas previamente estabelecidas, dentre os trabalhos analisados, a execução da formação, ora de base, ora continuada e periódica predominou dentre as subcategorias das práticas inclusivas. A formação alinhada à assessoria pedagógica foi citada como ação em busca da educação inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Queiroz; Guerreiro, 2019), bem

como a formação de base, por meio de disciplina nos currículos de graduação e formação complementar por meio de grupos de estudo (Gesser; Martins, 2019).

Ainda foi mencionada a formação com o apoio dos corpos coletivos como os Conselhos de Escola (Andrade, 2016) foram exemplificados como casuísticas brasileiras com resultados positivos na formação para inclusão.

Quanto à gestão interna das unidades escolares, foi citada a atuação do gestor escolar como articulador dos saberes e práticas para a inclusão, gestando e acompanhando sua efetividade nos processo de aprendizagem aplicados em sua escola (Santos, 2016), viabilizando um projeto/plano no qual articule tempo, recursos materiais, financeiros e pessoais, além do formato de implementação por ferramentas utilizadas na gestão corporativa (Ferreira, 2015) e da atuação ativa da gestão educacional de forma macro, a nível de suas secretarias de educação, com a reserva e destinação de recursos específicos (investimentos) para o preparo de ambiente, materiais e formações para a inclusão (Farias, 2017).

Em âmbito internacional, observou-se que as práticas inclusivas em Hong Kong e na Holanda estão voltadas para a elaboração de currículos diferenciados e adaptados, com banco de dados unificados de alunos, sendo possível o registro e o acesso por toda rede de atendimento do aluno, na elaboração de planos individuais de atendimento e no trabalho colaborativo e em parceria entre o professor do ensino regular e do ensino especial (Chan; Yuen, 2015; Van Der Bij *et al.*, 2016).

Já as práticas voltadas para os processos de avaliação flexíveis e adaptados não só às necessidades, mas também aos potenciais dos alunos com necessidades especiais de estudos estão presentes nas ações da Alemanha, da África do Sul e da Suécia e da Holanda (Mapepa; Magano, 2018; Verdier; Fernell; Ek, 2018; Barow; Östulund, 2019); e com feedback (Van Der Bij *et al.*, 2016).

2.1.3.1.3 Culturas Inclusivas

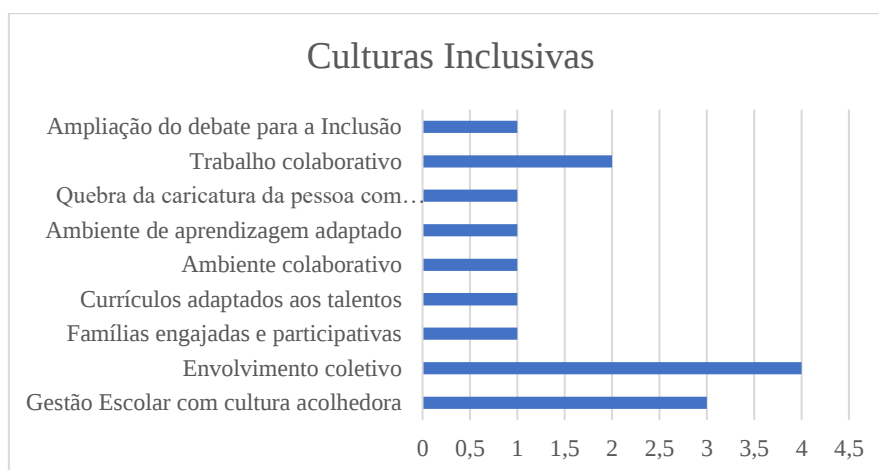
A cultura inclusiva para Booth e Aiscow (2012, p. 13) “reflete as relações e os valores e crenças profundamente enraizados no contexto escolar”.

Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas

e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (Booth; Aiscow, 2012, p. 47).

Quanto a esta categoria, 10 trabalhos fizeram menção à necessidade de elaboração e implementação de culturas inclusivas para efetivação da educação para todos, sendo apresentados os seguintes temas:

Gráfico 4 - Categoria – Culturas Inclusivas



Fonte: própria autora, 2020.

O tema envolvimento coletivo foi mencionado em 4 trabalhos, com destaque para os trabalhos internacionais que o abordaram apontando o envolvimento de toda a escola para a promoção de trabalho colaborativo entre os atores escolares e as famílias, além da valorização dos talentos e potenciais (Chan; Yuen, 2015), com ambiente colaborativo e harmonizado (Van Der Bij *Et al.*, 2016), acrescentando-se o ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades individuais dos alunos (Barow; Östulund, 2019).

Nos trabalhos brasileiros, destacaram-se a cultura da gestão democrática, do planejamento coletivo e do trabalho colaborativo (Andrade, 2016), com a expansão dos debates acerca do tema educação inclusiva para toda comunidade escolar (Faria, 2017), com o envolvimento de todos no conhecimento e no preparo para a efetiva cultura inclusiva (Ferreira, 2015); o alinhamento da participação e autonomia com a gestão escolar e a inclusão (Lima, 2016), destacou-se ainda a necessidade da quebra da carga cultural de preconceitos e crenças trazidas pelos gestores e aplicada às escolas gestadas (Carniel, 2018), bem como a desmitificação e descaricatura da pessoa com deficiência, com o slogan “nada sobre nós sem nós” (Gesser; Martins, 2019).

No estudo sobre a gestão democrática e participativa pela atuação dos órgãos colegiados como é o Conselho de Escola, observa-se que as concepções de educação inclusiva imprimem uma direção específica nas decisões e nos encaminhamentos políticos e pedagógicos no âmbito das instituições de ensino, balizando em grande medida, o equilíbrio de poder entre os membros do conselho de escola e a equipe de gestão escolar. Pontua ainda que nos debates acerca da escolarização de estudantes com deficiência, os conselheiros que representam o segmento do magistério acabam assumindo centralidade nas decisões, afirmando que estes espaços devem ser formativos e de ampliação de saberes sobre a temática da inclusão, sobre a qual todos os participantes do conselho devem opinar, além de participar dos encaminhamentos feitos (Andrade, 2016).

Já Gesser e Martins (2019) abordam sobre o trabalho da cultura inclusiva por meio da formação continuada, exemplificando experiências acerca da sensibilização de professores e pedagogos no estudo do capacitismo e de ações que voluntária ou involuntariamente hierarquizam as pessoas de acordo com seus corpos e comportamentos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

Acerca de ações gestoras para o envolvimento e sensibilização que combatam o preconceito e o capacitismo, Ferreira (2015) constatou em seu estudo de caso que o processo de inclusão deve ser individual e coletivo. Por isso, um plano de ação para concretizar a inclusão deve conter ações imediatas, como também ações permanentes para envolver a comunidade escolar interna, as famílias e o sistema educacional em seus diversos níveis. Deve haver uma aproximação, com a apresentação da proposta a todos os atores que estarão nela envolvidos, iniciando estas ações por sua institucionalização, como política pelo PPP e pelo plano de atendimento dos alunos nas atividades específicas dos serviços da educação especial.

2.1.4 Algumas considerações acerca da revisão de literatura

As investigações selecionadas para esta revisão bibliográfica de literatura apresentaram vários pontos convergentes, ainda que elaboradas sob diferenças de localidades, investimentos e direcionamentos, mantendo entre si a perspectiva da implantação da mudança dos processos educacionais de ensino para pessoas com necessidades específicas para aprendizagem, sob a perspectiva inclusiva da educação acessível a todos e de qualidade.

O Brasil não se encontra em situação que destoa das demais nações de origem dos trabalhos analisados. Os estudos internacionais demonstram que em seus países os

procedimentos nas tratativas da educação inclusiva não estão consolidados, nem sob o aspecto da gestão, nem sob o aspecto da operação (Chan; Yuen, 2015; Van Der Bij *et. al*, 2016; Mapepa; Magano, 2018; Verdier; Fernell; Ek, 2018; Barow; Östlund, 2019). O que se identifica são ensaios com resultados bem sucedidos e que começam a servir de estudo e de base para serem replicados.

Na análise das convergências dos estudos, evidenciou-se que o processo inclusivo é historicamente novo para os sistemas educacionais relacionados aos trabalhos investigados e por consequência, há uma busca para adequações e adaptações que atendam o que as legislações estabelecem e os recursos que são destinados e estruturados suportam. Nas palavras de (Baptista, 2019, p. 15), “foi possível identificar um movimento progressivo da educação especial brasileira no sentido da escolarização como direito, mas marcado por um processo oscilante, por rupturas e por continuidades”; e que por si só, não garante a participação efetiva (Carniel, 2018).

Identificou-se a forte incidência de que a transformação dos espaços e das pessoas envolvidas nos processos educacionais para a educação inclusiva perpassam a formação da gestão e dos atores envolvidos neste contexto (Chan; Yuen, 2015; Ferreira, 2015; Andrade, 2016; Verdier; Fernell; Ek, 2018; Baptista, 2019; Gesser; Martins, 2019; Queiroz; Guerreiro, 2019).

Ainda, verificou-se que pela complexidade do tema, tanto as políticas, quanto as ações, quanto as culturas necessitam de trabalho colaborativo, balizadas por conhecimentos atualizados, específicos, adaptados e adequados às necessidades especiais de estudo dos seus respectivos públicos e com a realização de práticas baseadas em evidências (Farias, 2017).

Tal constatação coaduna-se com o que foi identificado em experiência de pesquisa-ação colaborativa realizada no Brasil, no estado do Espírito Santo, e que, em um dos seus estudos, observou que a gestão educacional para a promoção da educação inclusiva em escala sistêmica constitui-se na reconfiguração das políticas sociais educacionais com vistas à promoção de mudanças na forma como os sistemas gestam os processos educacionais, em busca de um novo paradigma socioeducacional pelo qual se reconheça e acolha as singularidades da condição humana (Almeida; Effgen; Sá, 2018).

O corpo gestor se apresenta como pressuposto para a construção de uma sociedade democrática em que a adaptação e a autonomia sejam vistas como processos de contínua complementação, ou seja, que um não substitua o outro, mas que a adaptação proporcione a

apropriação dos bens culturais no sentido de orientar o ser humano no mundo em que vive e a autonomia promova a emancipação, forme sujeitos de direito, sem anular sua subjetividade (Lima, 2016).

Neste ambiente de abertura para participação, a gestão para a promoção da inclusão é realizada de forma democrática, e viabiliza os meios necessários para inclusão escolar à medida que amplia a reflexão sobre o pensar e o agir pedagógico de forma participativa. Permite que o planejamento até então previsto em documento, como política, transcenda para ações democráticas que influenciará na formação da cultura inclusiva e nas práticas pedagógicas (Lima, 2016). Tal pressuposto foi reafirmado no que prevê as orientações para atendimento de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial com foco para os alunos com altas habilidades/superdotação, emanadas pelo governo do estado de São Paulo, sob a orientação técnica de Capellini (São Paulo, 2021).

E, por fim, enfatizou-se que por ser um processo complexo, isto exige uma força de administração e direcionamento que precisa partir da gestão escolar, de forma regulamentada e constante nos documentos que norteiam a gestão escolar como o PPP da escola (Ferreira, 2015; Queiroz; Guerreiro, 2019), mas que deve envolver toda a Comunidade Escolar, inclusive as famílias (Chan; Yuen, 2015, Ferreira, 2015; Barow; Östlund, 2019) e para que isso ocorra, imprescindível se torna o mapeamento constante das características dos respectivos alunados, que deve ocorrer e ser registrado de forma colaborativa para que desdobre em planos individuais de trabalho e processos avaliativos adequados aos potenciais de cada aluno (Chan; Yuen, 2015; Verdier; Fernell; Ek, 2018).

2.2 CAPÍTULO 2 – ARTIGO 2: A PESQUISA-AÇÃO E A CONSULTORIA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

RESUMO

Para que uma escola concretize a entrega do direito à educação na perspectiva inclusiva é necessária uma complexa organização de infraestrutura, recursos, pessoas e processos planejados e articulados pela gestão escolar. Neste contexto, este trabalho visa demonstrar como a consultoria colaborativa é uma forma viável e efetiva para apoiar no planejamento da promoção de processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos para estudantes elegíveis aos serviços da educação especial. A consultoria colaborativa aqui apresentada é desdobramento do Macroprojeto de avaliação da qualidade da educação especial realizado nas escolas públicas da Comarca de Bauru (envolvendo todas as escolas da cidade de Bauru, Arealva e Avaí que ofertam o ensino fundamental e o ensino médio) e foi desenvolvida em duas escolas estaduais de Bauru. A pesquisa se deu no formato da pesquisa-ação colaborativa teorizada por Thiollent (2011), de natureza longitudinal (2020 a 2022), com finalidade aplicada e abordagem quali-quantitativa e indutiva. Os instrumentos utilizados para a coleta foram documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano do Atendimento do Ensino Especializado (AEE), o plano de ação elaborado pela gestão, os registros das visitas e intervenções, outros instrumentos elaborados no formato de formulário eletrônico, além de documentos produzidos pelas escolas, dos registros gravados e anotados em diário de campo e o instrumento Protocolo de Indicadores de Políticas, Culturas e Práticas Inclusiva (já utilizado como diagnóstico das escolas no Macroprojeto), o Index para Inclusão (Booth, 2012), aplicados com a equipe escolar e alunos, antes e depois das intervenções. Para análise dos dados qualitativos, a análise de conteúdo foi realizada com base em Bardin (2016). Já os dados quantitativos foram avaliados a partir das planilhas no Excel para cruzamento entre diferentes variáveis no Programa SPSS 11.5. Os resultados demonstraram que a consultoria colaborativa é uma forma viável a fim de apoiar a gestão escolar na promoção e na entrega do direito à educação de qualidade e para todos, à medida que contribui para a gestão articular de forma intencional e planejada, os agentes, os recursos e as práticas que integram os processos de ensino, com qualidade a todos os estudantes, sobretudo aqueles elegíveis aos serviços da educação especial.

Palavras-chave: deficiência; direito à educação; gestão escolar; inclusão; processo de ensino.

ABSTRACT

For a school to realize the right to education in a inclusive perspective, it is necessary a complex organization of infrastructure, resources, people and processes planned and articulated by school management. In this context, this work aims to demonstrate how collaborative consultancy is a viable and effective way to support planning and promotion of more inclusive teaching and learning processes for students eligible for special education services. The collaborative consultancy presented here is an outcome of the Macroproject to assess the quality of special education carried out in public schools in the District of Bauru and was developed in two state elementary and secondary schools in this municipality. The research was made in the format of collaborative action research theorized by Thiollent (2011), longitudinal in character, with an applied purpose and a qualitative and inductive approach. The instruments used for collection were documents such as the Pedagogical Political Project (PPP), the Specialized Education Service Plan (AEE), the Action Plan prepared by management, records of visits and interventions, other instruments prepared in form electronic, in addition to documents produced by schools, records recorded and noted in a field diary and the instrument Protocol of Indicators of Inclusive Policies, Cultures and Practices (already used as a diagnosis of schools in the Macroproject), the Index for Inclusion (Booth, 2012), applied before and after the interventions for school staff and students. To analyze the qualitative data, content analysis was carried out based on Bardin (2016). The quantitative data were evaluated using Excel spreadsheets to cross-reference different variables in the SPSS 11.5 Program. The results demonstrated that collaborative consultancy is a viable way to support school management in promoting and delivering the right to quality education for all, as it contributes to management articulating agents, resources and practices in an intentional and planned way. that integrate teaching processes, with quality for all students, especially those eligible for special education services.

Key-words: disabilities; inclusion; right to education; school management; teaching process.

2.2.1 Introdução

2.2.1.1 Contextualizando o cenário que antecedeu e permeou a Consultoria Colaborativa

Para melhor compreensão da pertinência e relevância da pesquisa, faz-se necessário contextualizar o cenário e as circunstâncias que levaram à organização e à implementação da consultoria colaborativa nas duas escolas públicas do município de Bauru. Tais dados integram o relato do denominado Macroprojeto que antecedeu e permeou esta pesquisa e passa a ser relatado.

O Macroprojeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” teve vigência entre os anos de 2016 e 2022 e surgiu por iniciativa do Ministério Público (MP) de Bauru/SP devido às denúncias de famílias de alunos por não estarem recebendo atendimento nas escolas públicas, conforme registrado nos autos do inquérito civil no 6029/13-9.1.

Neste contexto, levantou-se as hipóteses de que as denúncias pela má qualidade nos serviços ofertados pelas escolas públicas se relacionavam ao desconhecimento da legislação pelas escolas, se as condições físicas eram inadequadas; se faltavam recursos materiais adequados; se as equipes estavam despreparadas em relação à formação docente ou mesmo se seria a conjuntura de múltiplas barreiras para a promoção da educação inclusiva.

Para além da judicialização, o MP procurou a Universidade buscando conhecimento especializado que pudesse esclarecer a motivação das denúncias, bem como oportunizar às escolas apoio nas demandas que envolvem os serviços da educação especial na perspectiva inclusiva.

Quanto aos participantes da pesquisa nas ações promovidas em âmbito do Macroprojeto, a equipe foi coordenada pela orientadora desta tese, com o apoio técnico do Promotor de Justiça da Promotoria Pública da Comarca de Bauru e tiveram como operadores das múltiplas ações professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação⁶. Participaram da pesquisa 75 escolas da Comarca de Bauru, envolvendo as escolas públicas municipais e estaduais que ofertavam as etapas do ensino fundamental e médio dos municípios de Bauru, Arealva e Avaí, sendo escolhidos estes municípios devido a maior incidência de demandas acerca da educação especial em suas unidades escolares. Vale destacar que as lideranças das redes municipais e

⁶ Vide notas nº 6 e 7.

estaduais desta Comarca estiveram cientes e acompanharam o desenvolvimento de todas as etapas do Macroprojeto.

O Macroprojeto se deu em três grandes etapas como podem ser observadas na Figura 2, abaixo:

Figura 2 – Etapas do Macroprojeto



Fonte: equipe do projeto, 2022.

A figura demonstra que o Macroprojeto atuou em três frentes: no mapeamento e levantamento de dados (diagnóstico e mapeamento) das condições de oferta do atendimento aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial nas escolas da Comarca de Bauru; no planejamento, acompanhamento e apoio às escolas na elaboração de planos de ação e metas para ampliar e melhorar as condições para a implementação da educação inclusiva em suas escolas e também na implementação de ações, de acordo com os pleitos das escolas participantes e em especial, ofertando Consultoria Colaborativa em 04 escolas contempladas para participar destas intervenções, ação esta encampada pelo Subprojeto “Colaboração Universidade e Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”.

A fase diagnóstica se deu com base na análise dos documentos que estruturam a política inclusiva em âmbito escolar como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano do Atendimento do Ensino Especializado (AEE), os registros das visitas e intervenções, outros instrumentos elaborados no formato de formulário eletrônico, além de documentos produzidos pelas escolas, dos registros gravados e anotados em diário de campo e o instrumento Protocolo de Indicadores de Políticas, Culturas e Práticas Inclusiva - Index para Inclusão (Booth, Ainscow, 2012), aplicado em dois momentos, no início do Macroprojeto e, em 2022, no seu

encerramento. A fase diagnóstica se encerrou com a elaboração de Relatórios Individuais emitidos pela equipe do Macroprojeto⁷ para cada uma das escolas participantes, propiciando a elas, desse modo, conhecerem os dados apurados e em segundo plano, ser material de suporte para a tomada de decisões e elaboração de planos de ações e metas, a fim de melhorar o que foi identificado como inadequado ou insuficiente para a promoção da educação na perspectiva inclusiva.

A partir do ano de 2020 ocorreram entrelaçadas as fases do planejamento e da implementação. Alicerçadas nos referidos relatórios individuais emitidos para cada escola, estas fases foram demandadas pelo Ministério Público para a elaboração de planos de ações com metas de curto, médio e longo prazo, a fim de que as escolas ampliassem e melhorassem as condições de oferta da educação especial na perspectiva inclusiva. Ainda, no ano de 2021 e 2022 foram solicitados relatórios periódicos das escolas, posicionando a equipe do projeto sobre o andamento da implementação das ações que haviam planejado. Os relatórios eram realizados, em formato de texto livre, por meio de formulário eletrônico, cujo *link* era enviado por *e-mail* às escolas e às lideranças das redes de ensino, sob o acompanhamento do Ministério Público.

A fase da implementação foi encerrada em dezembro de 2022 e se constituiu preponderantemente por formação continuada, cursos abertos, formações em serviço e intervenções voltadas para as práticas pedagógicas inclusivas pleiteadas pelas escolas e viabilizadas pela Equipe do Projeto, ressaltando que foram ofertadas para todas as escolas participantes do Macroprojeto. E, em especial, nesta fase da implementação, 04 escolas foram contempladas para participarem da Consultoria Colaborativa, planejada e implementada em parceria entre a Universidade e a Gestão da Unidade Escolar.

⁷A equipe do Projeto foi coordenada pela Professora Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, com o apoio técnico do Promotor de Justiça da Promotoria Pública de Bauru/SP, Dr. Lucas Pimentel de Oliveira. A equipe contou com o apoio constante dos membros do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, Superdotação/Altas habilidades”, que é liderado pelas Professoras Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Dra. Eliana Marques Zanata. Criado em 2006, Grupo vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Mestrado em Docência na Educação Básica da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, cujo objetivo principal consiste em aprofundar o conhecimento produzido na área sobre a inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação nos diferentes contextos. A maioria dos estudos realizados até o momento versam sobre a inclusão escolar. Pretende-se com o grupo, produzir informações e conhecimentos necessários para melhor subsidiar decisões em matéria de políticas e práticas de inclusão social nos diferentes contextos sociais, além de oportunizar o compartilhamento de experiências entre pesquisadores para o desenvolvimento dos recursos humanos na área. Em 2023, sua composição foi de 11 pesquisadores e 43 estudantes, tendo com membros docentes pesquisadores da área, discentes da graduação e da pós-graduação de diversos cursos ofertados pelas Faculdades que integram o Campus de Bauru, sobretudo dos cursos ofertados pela Faculdade de Ciências, além de alunos pesquisadores egressos que sem mantêm vinculados ao grupo de estudos. Os membros do grupo de estudos integraram a equipe do Macroprojeto durante todo o período da sua vigência. Fonte: dgp.cnpq.br/dgp/espelhosgrupo/32705 (Acesso em 18 jan 2024).

Em relação às quatro escolas contempladas para participarem do Subprojeto Colaboração “Universidade e Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”, a escolha destas unidades se deu por manifestação voluntária dos gestores (diretores de escola) em contemplar sua unidade com a consultoria colaborativa, como também por indicação em consenso entre o Ministério Público e as lideranças das redes de ensino (dirigente de Ensino e Secretária Municipal de Educação) devido às demandas geradas por estas unidades escolares referente à educação especial.

No decurso dos 07 anos de desenvolvimento do Macroprojeto, uma quantidade expressiva de dados foi levantada, o que permitiu importantes análises e reflexões. Buscando identificar variáveis que pudessem ser trabalhadas de forma mais específica nas escolas participantes da Consultoria Colaborativa, foram realizados recortes e três pontos foram destacados do Macroprojeto para observação e intervenção: dificuldade de concretização das ações planejadas pelas unidades escolares; barreiras atitudinais e engajamento nas ações do projeto; barreiras atitudinais e formação continuada, o que passa a ser detalhado.

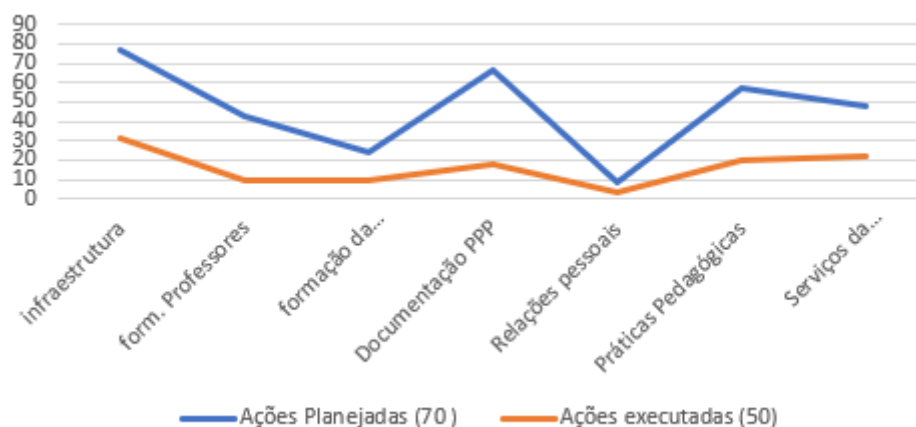
O primeiro ponto em destaque foi em relação à dificuldade de concretização das ações planejadas pelas unidades.

A análise foi feita comparando os planos de ação elaborados pelas escolas com os relatórios semestrais nos quais informavam o andamento das ações concretizadas⁸, indicando quais ações planejavam e desenvolveriam, com metas de curto, médio e longo prazo. Os planos de ação e os relatórios de ações concretizadas foram comparados no período de janeiro de 2020 a junho de 2022.

As respostas (ações) elencadas nestes dois documentos foram analisadas e comparadas, sendo categorizadas de acordo com a frequência de indicação. Os dados foram organizados por meio do Gráfico 5, sendo que a linha em azul representa as ações planejadas e a linha em laranja representa as ações executadas pelas escolas. Pontua-se que 70 escolas responderam quanto às ações de planejamento e 50 escolas responderam às ações de execução.

⁸ As solicitações dos planos de ação foram realizadas presencialmente, em cada uma das 75 escolas participantes, no ato da entrega dos relatórios individuais. O envio dos planos de ação foi por *e-mail* a uma conta criada especificamente para transacionar os documentos do projeto, sendo promotoriafapesp@gmail.com, cuja permissão de acesso foi dada à Promotoria de Justiça e aos membros do Projeto que cuidavam da recepção e organização da documentação. Dentro desta mesma conta, foi criado um *drive* para guarda de toda documentação oriunda do projeto. Lembretes e orientações eram enviados por email sempre que necessário às duas redes de escolas, sendo copiadas as lideranças das redes e a Promotoria de Justiça. Já os relatórios semestrais das ações concretizadas foram enviados por meio de formulários eletrônicos criados a partir da referida conta de *e-mail*, sendo o *link* encaminhado por *e-mail* para todas as escolas participantes.

Gráfico 5 - Ações Planejadas x Ações Executadas (Estado e Município)



Fonte: própria autora, 2023.

Na análise das ações planejadas, as temáticas mais incidentes são ações voltadas para melhorar a infraestrutura, a adequação da documentação, as práticas pedagógicas, a formação docente, os serviços da educação especial, a formação da comunidade escolar e as relações pessoais.

De forma substancial, os dados demonstram o distanciamento entre o que fora planejado, alcançando o número de 70 escolas e o que fora executado pelas escolas, correspondendo a 30 escolas do mesmo grupo, levando à reflexão da pertinência da Consultoria Colaborativa da Universidade junto às escolas para apoiar com múltiplos conhecimentos e atividades voltadas a colaborar no incremento da concretização das ações que foram planejadas, sendo uma das bases de suporte para organizar os planos de intervenção nas duas escolas que receberam a consultoria.

O segundo destaque de análise com base nestes mesmos dados foi para a identificação das barreiras atitudinais e engajamento das equipes escolas nas ações do projeto. Os dados revelam a dificuldade de engajamento das escolas nas demandas geradas pelo projeto, sendo que das 75 escolas participantes, 70 entregaram seus planos de ação e em relação à entrega dos relatórios de acompanhamento das concretizações, apenas 50 responderam sobre a execução dos respectivos planos.

A identificação da falta de engajamento das escolas também foi outro ponto de reflexão para o planejamento da consultoria colaborativa, considerando que a proximidade com a equipe

e a comunidade escolar por meio da metodologia da pesquisa-ação, pudesse ser um fator positivo para melhorar a sensibilização e participação das escolas.

O terceiro ponto destacado dentre os dados coletados durante o Macroprojeto foi em relação à formação continuada e à baixa participação dos professores. Foram ofertados Cursos de Formação com foco no atendimento dos professores das Escolas participantes do Projeto durante os anos de 2017 a 2021. As ofertas se deram em 4 edições que variaram no formato da oferta, com a primeira edição ofertada de forma híbrida, a segunda edição de forma presencial, já a terceira e quarta edições de forma online. O quadro 2 apresenta a ementa do curso.

Quadro 2 – Ementa das formações ofertadas para todos os docentes da

Comarca de Bauru, período 2017-2021

Período	Carga Horária	Conteúdo
Semana 0	6h	Ambientação com o sistema e os colegas
Semana 1	6h	Diversidade e Cultura Inclusiva
Semana 2	6h	Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva
Semana 3	6h	Tecnologia Assistiva e recursos de apoio pedagógico
Semana 4	6h	Gestão Democrática e Projeto Pedagógico
Semana 5	6h	Gestão Democrática e Projeto Pedagógico
Semana 6	6h	Ética na profissão docente
Semana 7	6h	Avaliação e Planejamento de Ensino para estudantes público- alvo da Educação Especial
Semana 8	6h	Tópicos específicos: Educação sexual para as pessoas com deficiência
Semana 9	6h	PEI e Ensino Colaborativo
Semana 10	6h	Workshop - O Professor na Educação Inclusiva

Fonte: própria autora, 2022.

A oferta presencial ocorreu no câmpus da Unesp, tendo os conteúdos ministrados por professores convidados e integrantes do grupo de pesquisa, com frequência mínima obrigatória de 70% das aulas pelos cursistas. Já as ofertas na modalidade EaD, foram organizadas na plataforma *Google Classroom*, sendo cadastrados os cursistas participantes, com a disponibilização dos conteúdos e atividades por semanas. Os encontros síncronos eram disponibilizados aos sábados pelas manhãs, sendo gravados os encontros e disponibilizadas as gravações no ambiente do *Classroom*. Não havia obrigatoriedade da participação síncrona dos docentes, sendo concedido prazo para que o cursista se apropriasse dos conteúdos e realizasse as atividades.

Os dados das formações, período de oferta, modalidade, carga horária e quantidade de participantes podem ser observados no Quadro 3, conforme segue:

Quadro 3 - Cursos/Formações ofertadas durante a vigência dos projetos

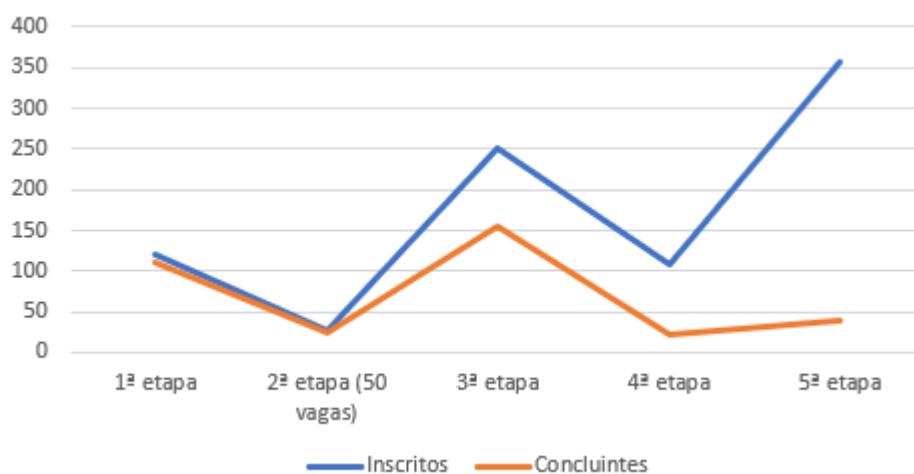
Etapa	Período	Modalidade de oferta	Carga horária	Participantes
1ª Etapa	18/03/2017 a 08/07/2017	Híbrida (presencial + online)	74 horas	121 inscritos 111 concluintes
2ª Etapa	14/04/2018 a 24/11/2018	Presencial (oferta de 50 vagas)	70 horas	26 inscritos 25 concluintes
3ª Etapa	26/10/2020 a 28/02/2021	Online	66 horas	250 inscritos 155 concluintes
4ª Etapa	2021	Online	66 horas	109 inscritos 23 concluintes
5ª Etapa	2022	Online	180 horas	356 inscritos 115 concluintes 40 de Bauru

Fonte: própria autora, 2023.

Na análise dos números de concluintes das oportunidades gratuitas de formação, amplamente divulgadas e elaboradas com finalidade específica de atender os docentes das redes públicas municipal e estadual da Comarca de Bauru, considera-se baixa a participação efetiva dos docentes quando relacionada às manifestações e justificativas do mesmo grupo de que a falta de formação é um grande limitador para a concretização de ações, políticas, mas sobretudo práticas pedagógicas que promovam a educação especial na perspectiva inclusiva para o atendimento dos alunos com condições específicas.

Em complemento, o Gráfico 6 apresenta a comparação entre os números de inscritos e concluintes nas 5 etapas ofertadas, pelo qual os números de participação revelaram-se baixos, tanto na adesão quanto na conclusão.

Gráfico 6 – Comparativo entre os números de inscritos e número de concluintes nas formações (2017 a 2022)



Fonte: própria autora, 2023.

Desta forma, apontada pela literatura convocada no capítulo 1 e também pelas escolas nas visitas realizadas, como uma ação necessária para a implementação dos processos inclusivos, a formação em serviço, promovida dentro do ambiente da escola, foi uma possibilidade encontrada para engajar e sensibilizar as equipes escolares, por meio da consultoria colaborativa, já que os processos de formação abertos a todas as escolas participantes do Macroprojeto apresentaram números desproporcionais entre seus inscritos e concluintes.

Vale destacar ainda, que nos processos de formação proporcionados pelo projeto até 2020, a participação das unidades A e B foram respectivamente, um profissional representando a primeira e nenhum profissional representando a segunda escola.

Neste sentido, como anunciado, o Macroprojeto proporcionou importantes informações para a compreensão da realidade da educação especial na perspectiva inclusiva oferta pelas escolas da Comarca de Bauru. Buscando respostas para suas hipóteses, identificou os impactos de um complexo conjunto de variáveis, que em medidas diferentes em cada unidade escolar, influencia na entrega do direito à educação ao público elegível aos serviços da educação especial. Ao mesmo tempo, embasou as tratativas e promoveu meios para organizar e implementar a consultoria colaborativa nas escolas contempladas.

2.2.1.2 Introdução à Consultoria Colaborativa em duas escolas públicas do município de Bauru

Esta pesquisa é parte integrante de dois projetos maiores, sendo o primeiro denominado aqui de Macroprojeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” e do seu subprojeto cujo título é “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”, sendo ambos subsidiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A pesquisa originou para atender um dos objetivos do subprojeto que é a de implementar um programa de Consultoria Colaborativa entre a universidade (neste trabalho, a UNESP) e as escolas públicas da educação básica, voltada aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial junto à escola regular pública. Foi aprovado pela FAPESP pelo processo número 2019/05068-9 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, sob o CAAE nº 21890919.2.0000.5398, número do parecer 3.634.519, conforme Resolução nº 466/2012 (Conep, 2012).

Para esta tese, foram contempladas duas escolas estaduais, ambas localizadas na cidade de Bauru, que já haviam participado da primeira etapa diagnóstica do Macroprojeto, e, portanto, já tinham participado do levantamento de informações que gerou seus relatórios individuais, confeccionados com base na análise documental, visitas *in locu* e na aplicação do instrumento de coleta Index para Inclusão. Estes relatórios foram entregues às duas unidades entre novembro e dezembro de 2020. Como desdobramento, estas escolas tiveram como tarefa, elaborar e entregar seus Planos de Ação, com o estabelecimento de metas e ações a fim de melhorar e/ou ampliar as condições de oferta da educação inclusiva que haviam sido identificadas nos relatórios individuais.

Assim, a consultoria colaborativa teve como eixo central para o seu desenvolvimento, apoiar estas duas escolas participantes no mapeamento, no planejamento e na implementação de ações que visassem melhorar as condições de oferta da educação inclusiva sobre as dimensões da política, da prática e da cultura em seus espaços escolares. De forma colaborativa

e democrática, as agendas das ações foram firmadas, adaptadas e concretizadas entre a pesquisadora e a gestão escolar⁹.

Os resultados da revisão trazidos no capítulo 1 sobre a gestão escolar para ampliar políticas, práticas e culturas inclusivas demonstraram que a concretização de ações inclusivas nasce do planejamento de políticas (programas), previamente estabelecidos com base documental (Queiroz; Guerreiro, 2019). A gestão, nesta perspectiva, preocupa-se com a formação complementar por meio de grupos de estudo (Gesser; Martins, 2019) e que a formação da equipe deve ocorrer em processos de contínua complementação (Lima, 2016).

Apresenta ainda que, o modelo de gestão escolar para atingir esta articulação é aquele que atua com características democráticas (Andrade, 2016); se preocupa em identificar seu público e suas respectivas demandas (Carniel, 2018), desenvolvendo formato de trabalho próprio (Van Der Bij *et.al.*, 2016; Barow; Östlund, 2019) em que organiza serviços de apoio, infraestrutura e tecnologia (Mappepa; Magano, 2018).

Os estudos trazem como exemplo exitoso de que a formação deve contemplar novos modelos e deve aproveitar o espaço e o tempo de trabalho para a formação em serviço que deve ser motivada e estruturada no próprio ambiente da escola (Farias, 2017).

2.2.2 Método

A pesquisa se dá pelo método indutivo, no formato da pesquisa-ação colaborativa, de natureza longitudinal, com finalidade aplicada e objetivo exploratório. Conta com uma abordagem qualiquantitativa, considerando aqui que trabalha com dados em números e em descrições verbais que exigem procedimentos para interpretação e que, a análise dos dados deve considerar o objeto da pesquisa construído socialmente (Gil, 2019).

⁹ As reuniões ocorreram no mês de fevereiro de 2022, nas sedes das duas escolas estaduais. Participaram das reuniões a pesquisadora, e representantes da Direção, Vice Direção e da Coordenação das Unidades, sendo que a Unidade A tinha e continua tendo, coordenação pedagógica específica para tratar dos assuntos da educação especial. Já na Unidade B, não havia o serviço da educação especial instalado na escola no início da pesquisa e não havia responsável específico para estas tratativas. A partir das reuniões, foi estabelecido um prazo de 15 dias para que as escolas reunissem com seus docentes e de forma democrática informassem a proposta de cronograma das datas dos ATPCs para as formações, bem como indicassem quais eram as temáticas mais necessárias e pleiteassem outros serviços de suporte.

Quanto ao método indutivo, a pesquisa propõe afirmar que as contribuições trazidas pela consultoria colaborativa nas escolas participantes podem trazer benefícios e contribuições para a educação especial na perspectiva inclusiva em outras escolas, se também aplicada.

Por este método, a generalização dos resultados é colocada como um produto posterior ao trabalho de coleta de dados particulares, sendo constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados da realidade, com técnicas de coleta de dados e elaborados os instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais. Tem sua importância na constituição das Ciências Sociais, pois serviu para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para alcançar o conhecimento científico (Gil, 2019).

Explica Thiollent (2011) que é qualificada como pesquisa-ação quando há realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação e que esta ação não deve ser trivial, mas uma ação problemática que mereça investigação para ser elaborada e conduzida, em que os participantes desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Ainda, Fonseca (2002) explica que a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada.

Pela orientação metodológica da pesquisa-ação ocorre a participação dos usuários do sistema escolar e, nesta pesquisa, dos agentes escolares, na busca de soluções aos seus problemas, sendo que os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações correntes e abertas aos diálogos com todos os participantes, na sua linguagem popular (Thiollent, 2011).

Quanto aos demais elementos que integram a estrutura da pesquisa tem-se:

a) Local para o desenvolvimento da pesquisa: a pesquisa foi desenvolvida nas sedes das duas escolas participantes, ambas localizadas no município de Bauru/SP.

b) Participantes: a amostra de participantes é composta pelas comunidades escolares das duas escolas sorteadas para receberem as intervenções da Consultoria Colaborativa. Participaram todos os agentes da equipe escolar, bem como os estudantes e os pais dos alunos. Além da pesquisadora, participaram colaborando neste trabalho, membros do Grupo de

Estudos: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, Superdotação/Altas Habilidades vinculado ao LaTeDip¹⁰.

Descrevendo as escolas participantes:

a) Unidade A

A Unidade Escolar, aqui denominada Unidade A, pertence à Rede Estadual da Secretaria Estadual de Educação e oferece Ensino Fundamental Regular do 6º ao 9º ano, Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ao Técnico (Intercomplementar) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. A escola atendeu no ano de 2022 o total de 1211 alunos matriculados, sendo 81 com algum tipo de deficiência (com laudo), correspondendo a 6,68% do total de alunos, sendo predominante neste grupo, alunos com deficiência intelectual e autismo. A Escola conta com sala de recursos, voltada para atendimento de alunos com deficiência intelectual e com professores da educação especial atuando nos períodos da tarde e da noite. Com a Resolução Seduc/SP 92/2021 passou também a ter a partir do 2º semestre de 2022, professores atuando na modalidade do ensino colaborativo.

b) Unidade B

A Unidade Escolar, aqui denominada Unidade B, pertence à Rede Estadual da Secretaria Estadual de Educação e oferece cursos de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, ministrados em horários diferenciados, nos três turnos. Em 2022 a escola atendeu 843 alunos matriculados, sendo 19 alunos com algum tipo de deficiência, correspondendo a 2,25% do total de alunos, também sendo predominante neste grupo, alunos com deficiência intelectual e autismo.

A Escola no início da intervenção não contava com serviços da educação especial, sendo que os alunos com deficiência até determinado tempo antes, eram atendidos em uma escola

¹⁰ O Laboratório de Tecnologia para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas teve as atividades iniciadas no ano de 2006 pelas Professoras Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Dra. Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues visando o estudo e aprofundamento na área de Educação Especial e Inclusiva. As duas professoras, na época recém contratadas no Departamento de Educação da Faculdade Ciências e as únicas a atuar na área, formaram o laboratório devido à demanda e interesse de alunos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas em aprofundar estudos e, conseqüentemente, realizar pesquisas. Outro importante fator motivador na criação do laboratório era a base de pesquisas trienais realizadas anteriormente pelas professoras com 15 anos de experiência no desenvolvimento de práticas desenvolvidas para inclusão na educação básica. O Laboratório tem espaço físico no Câmpus Bauru, junto à Faculdade de Ciências e sedia o Grupo de Estudos “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA, Superdotação/Altas habilidades”, que é liderado pela Professora Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, tendo com membros docentes pesquisadores da área, discentes da graduação e da pós-graduação de diversos cursos ofertados pelas Faculdades que integram o câmpus de Bauru, sobretudo dos cursos ofertados pela Faculdade de Ciências, além de alunos pesquisadores egressos que sem mantêm vinculados ao grupo de estudos. Os membros do grupo de estudos integram a equipe do Macroprojeto durante todo o período da sua vigência.

estadual próxima ao bairro. Havia em andamento um pedido para instalação do serviço de itinerância, que com a pandemia do Covid-19 não caminhou, o que levou a escola a receber um professor para atuar nos serviços da educação especial em maio de 2022. Em julho de 2022, com a vigência da Resolução Seduc/SP 92/2021 e a instalação do serviço de professor colaborativo, a mesma docente passou a atuar nesta função, que considerando o número de alunos com deficiência, permitiu atribuição de carga completa e dedicação integral da professora a esta escola.

2.2.2.1 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados se deram pela aplicação de instrumentos durante a Consultoria nas duas unidades foi realizada por meio de registros anotados em diário de campo, gravações e fotografias (coletados durante as visitas e formações na Unidade, sendo importante ressaltar que conforme detalhamento adiante, parte das formações foram realizadas de forma remota, via aplicativos de reunião on-line *Microsoft Teams* e *Google Meet*). A frequência destes eventos não foram uniformes nas duas Unidades, tendo agenda específica para cada uma, conforme detalhamento adiante. Ainda foram utilizados como material de coleta documentos como o PPP e plano de ação elaborados pela escola, além de outros documentos gerados pelas comunidades escolares durante o processo interventivo, como os relatórios das ações e metas realizadas pela escola, além da utilização dos dados dos questionários e formulários que constituem os instrumentos de avaliação dos indicadores da inclusão Index para Inclusão.

Insta considerar que as duas escolas escolhidas como amostra da pesquisa foram submetidas aos instrumentos de avaliação dos indicadores da inclusão na primeira etapa do Macroprojeto e tiveram seus relatórios individuais entregues, elaboraram seus planos de ação e a partir deles, as intervenções da etapa da pesquisa-ação foram desenvolvidas, gerando novos dados coletados.

Assim, considera-se que foi utilizado como material de coleta, os dados gerados durante todo o período de vigência do Macroprojeto, de 2016 a 2022, sendo a coleta de forma mais intensa e direcionada durante o período da consultoria colaborativa.

2.2.2.2 Procedimentos para análise de dados

Os dados quantitativos coletados foram organizados em planilhas, por meio da ferramenta *Excel*, foram organizados em gráficos e tabelas e para cruzamentos entre diferentes variáveis foi utilizado o Programa SPSS 11.5.

Ainda, pela vasta base de dados em atas, relatórios e diários de campo, as análises textuais dos documentos foram realizadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo categorizar os temas para uma melhor compreensão e discussão dos dados.

2.2.2.3 A Consultoria Colaborativa

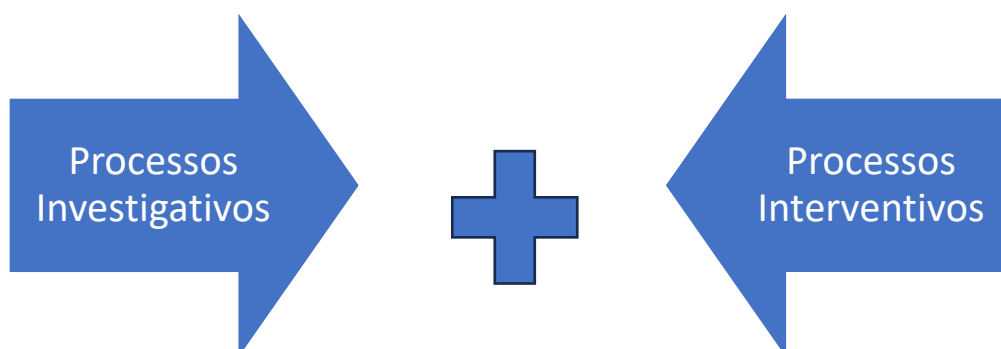
A Consultoria Colaborativa pode ser um modelo de serviço de apoio ao processo de inclusão escolar e tem como base o trabalho colaborativo (Oliveira, 2021, p. 8).

Em mesma via, de acordo com Idol, Nevin, Paolucci-Whitcomb (2000, p.1 *apud* Oliveira, 2021, p.25)

a consultoria colaborativa pode ser definida como “um processo interativo que capacita grupos de pessoas com experiências diversas a gerar soluções criativas para problemas definidos mutuamente”, ou seja, a consultoria colaborativa se caracteriza como o desenvolvimento da interação entre pessoas com vivências diferenciadas a buscar resoluções com criatividade para questões determinadas em conjunto. E o contexto escolar apresenta-se com diversas características e situações que podem se beneficiar com o estabelecimento de troca e de cooperação.

A Consultoria Colaborativa deu sequência à pesquisa e de forma mais intensa às intervenções. Mediante aos dados coletados com a aplicação dos referidos instrumentos de diagnóstico e em observância ao plano de ação elaborado pela escola, foi proposta de forma colaborativa e individualizada, uma consultoria para análise e intervenções nas estratégias e ações de ensino planejadas, agora direcionadas pelos resultados obtidos com o diagnóstico levantado com o Macroprojeto, bem como do relatório individual das respectivas escolas e dos planos de ação construídos por elas. A ações foram organizadas em dois grandes pilares, o processo investigativo e o processo interventivo, ambos se retroalimentando no seu desenvolvimento, conforme ilustra a Figura 3, que detalhada o andamento da descrição da consultoria.

Figura 3 – Pilares da Consultoria Colaborativa, período 2021-2022, Bauru/SP



Fonte: própria autora, 2023.

Por se tratar de pesquisa social, do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar ações e dados de uma pesquisa social aplicada como esta em discussão, sem os excessos da postura convencional de outras modalidades que se utilizam da observação, processamento de dados, experimentação ou outros métodos (Thiollent, 2011).

Na seara educacional, a pesquisa-ação é recomendada por buscar “formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos, o foco deslocou-se para o produto da mudança e não mais para o processo” (Franco; Betti, 2018, p. 17).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica requer o diálogo crítico e reflexivo entre pesquisa e ação, pressupondo que é possível conjugar a produção de conhecimento, sendo base para sustentar a pesquisa acadêmica e a promoção de novas linhas de ação, além de formas de pensar no cotidiano e no grupo participante (Jesus; Vieira; Rodrigues, 2018).

A Consultoria desenvolvida teve o suporte dos membros do grupo de pesquisa para elaboração das intervenções de temáticas de domínio de equipes multidisciplinares (considerando que a educação especial demanda profissionais de diversas áreas), sendo profissionais das áreas de pedagogia, do direito e da psicologia integrantes do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TA, Superdotação/Altas Habilidades, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Campus Bauru/SP”, que atuaram no apoio à elaboração do conteúdo e na realização das intervenções.

Como líder da consultoria, esta pesquisadora atuou na articulação de pessoas e recursos, primeiro para a investigação e levantamento de dados e posteriormente para organizar e

implementar um processo interventivo, considerando o cunho interinstitucional e multidisciplinar da proposta desta consultoria.

O Quadro 4 ilustra, de um modo geral, os procedimentos desenvolvidos durante a pesquisa e que compuseram as duas etapas que a direcionaram: a etapa investigativa e a etapa interventiva, ressaltando que cada Unidade Escolar pode optar pelo plano de trabalho e ações a serem desenvolvidas de forma customizada, visto que a pesquisa-ação colaborativa considera de forma individualizada os atores e as variáveis que integram o contexto pesquisado.

Quadro 4 – Consultoria Colaborativa, Etapas e Procedimentos

Etapa Investigativa	
Objetivo da pesquisadora:	Levantar dados sobre as condições das duas escolas participantes, perfil do corpo discente e do corpo docente, documentação, estrutura física, recursal, metodológica e sobre a cultura inclusiva.
Como foi desenvolvida pela pesquisadora:	Por meio da aplicação do questionário Índice para Inclusão (Booth, Ainscow, 2012) e pelo estudo do Relatório Individual das Escolas, elaborado pela equipe do Macroprojeto entre os anos de 2017 e 2020.
	Por meio do estudo e análise dos documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) (PPP entregue no ano de 2017 e entre o ano de 2020/2021); Plano de Atendimento da Educação Especial (PAEE), Plano de Ação e Metas, Relatórios Semestrais de Realização do Plano de Ação e Metas entre os anos de 2020 a 2022.
	Por meio de instrumentos de coleta elaborados como formulário eletrônico para atualização de dados entre os anos de 2021 e 2022. Os formulários foram respondidos pela Direção/Coordenação das Unidades Escolares (01 instrumento por semestre).
	Por meio de reuniões com a Direção e a Coordenação das duas escolas no ano de 2021 para levantamento de dados e estabelecimento das primeiras tratativas, de forma individualizada, para início da intervenção, registradas em atas e diários de bordo (02 reuniões por semestre).
	Por meio de <i>e-mails</i> e relatórios escritos gerados durante a consultoria colaborativa, com a solicitação e acompanhamento do Ministério Público.
	Por meio de reuniões, trocas de <i>e-mails</i> e relatórios com o Ministério Público, para feedbacks, alinhamentos e estabelecimento de ações futuras (02 reuniões por semestre).
Etapa Interventiva	
Objetivo da pesquisadora:	Propor e implementar consultoria colaborativa, com foco na formação docente e no apoio de demandas específicas das escolas acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, promovendo-a em três dimensões: políticas, práticas e culturas inclusivas no contexto escolar.

Como foi desenvolvida pela pesquisadora:	Apoio com recurso tecnológico por meio de Campanhas em pontos do comércio da cidade para arrecadar equipamentos eletrônicos em condições de uso e doá-los para as duas escolas para disponibilizar aos alunos no período da pandemia. Foram disponibilizadas caixas e semanalmente a pesquisadora retirava as doações e encaminhava para as escolas se necessário ou os entregava na Sede do Grupo de Estudos, no câmpus da Unesp Bauru, durante o 2º Semestre de 2020.
	O Programa de Formação para a Equipe Escolar foi estabelecido em reunião presencial entre a pesquisadora e as Direções de ambas escolas, com cronograma, formato (presencial ou remoto) e temas estabelecidos por conveniência das escolas, com predominância para formações nos horários de ATPC, com duração mínima de uma hora e máxima de duas horas e meia, sendo registradas pela pesquisadora por fotos, gravações de trechos e diário de bordo. As formações eram conduzidas por profissionais e pesquisadores da área, vinculados ao LaTeDip, organizados em uma agenda em comum entre Escola e Profissional, intermediada pela pesquisadora.
	A viabilização de processo de avaliação multimodal de alunos indicados pela escola com dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, foi realizado por intermédio da pesquisadora que buscou profissionais ligados ao LaTeDip para desenvolverem processos de investigação na escola que pleiteou o serviço, sendo direcionadas duas psicólogas, membros do grupo, para atuarem nesta intervenção. Os processos iniciaram-se pela busca junto à PCNP (Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico) da Diretoria de Ensino de Bauru, dos procedimentos e documentos que embasam as avaliações de alunos.
	Seguiu-se com a análise de relatórios pedagógicos gerados pelos professores e coordenadores da Escola Participante.
	Na sequência, a pesquisadora aplicou aos responsáveis dos estudantes indicados, o instrumento Anamnese para Coleta de Dados dos alunos e seus familiares, preenchido em entrevista semiestruturada. No próximo passo, com base na Anamnese e nos relatórios pedagógicos, as duas psicólogas aplicaram os testes da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Wisc-IV, 4ª edição; o Teste de Escala de Comportamento Adaptativo e a Escala de Níveis de Apoio – Supports Intensity Scale – AAIDD, para avaliar o Nível de Suporte dos respectivos alunos.
	Ao final destes procedimentos, um relatório foi emitido com parecer elaborado pelas profissionais envolvidas no processo de avaliação e foi realizada devolutiva individual e pessoal para cada responsável dos alunos avaliados, bem como para a Escola. Todos os procedimentos ocorreram na Sede da Escola participante, sendo que apenas a Escola B solicitou as avaliações dos estudantes.

	Os reflexos e reflexões dos processos interventivos foram avaliados por meio das ações realizadas pelas escolas participantes durante e ao final do processo interventivo, valendo novamente destacar que, cada unidade escolar atuou de maneira específica para ajustar e implementar políticas, práticas e culturas que promovessem a inclusão em suas comunidades escolares. As evidências foram coletadas pela pesquisadora por meio: • da observação e análise de planos e materiais utilizados a partir das formações, bem como dos relatórios e portfólios elaborados pelas escolas para prestar informações ao Ministério Público sobre o andamento do Projeto; • da observação e análise dos ajustes na infraestrutura física, na instalação e na forma de atendimento dos serviços da educação especial em ambas escolas, por meio de visitas <i>in locu</i>, com registro em ata, de equipe interinstitucional liderada pelo Promotor de Justiça, da qual a pesquisadora fez parte, intermediou e organizou o cronograma de visitas; • da observação e análise dos documentos reformulados como o Projeto Político Pedagógico, bem como do Plano de Atendimento Especializado destas Unidades e do ambiente e das relações sociais que caracterizam a cultura inclusiva, sendo estas registradas em diário de bordo e em fotos, pela pesquisadora, a cada formação realizada; • dos relatórios emitidos para a Fapesp e para o Ministério Público a respeito do andamento do projeto e das ações implementadas.
--	--

Fonte: própria autora, 2023.

2.2.3 Resultados e Discussão

Com a pandemia do Covid-19, os processos interventivos e de formação foram muito comprometidos, considerando a necessidade do isolamento social e a transferência das atividades escolares para o ensino remoto.

A invasão da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino em casa. A rotina precedente empurrava a casa para o trabalho, para o consumo, para o lazer e, em especial, um movimento de ir e vir de mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens para a educação infantil, para o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades. Esse movimento, agora, foi substituído pelo ficar em casa (Cury, 2020, p. 6).

Acompanhando este movimento social, efetivamente, as ações da consultoria colaborativa começaram a ocorrer pela via remota, sendo que a comunicação também foi muito prejudicada, fazendo com que cada escola tivesse condições diferentes de organização para receber as intervenções e participar do projeto.

Assim, passa-se a descrever de forma individualizada o que foi realizado em cada uma das duas unidades escolares participantes:

2.2.3.1 O processo investigativo e seus resultados (Unidade A)

A etapa 1 do Macroprojeto, denominada de diagnóstica, trouxe informações quanto à situação identificada na Unidade A, considerando a análise do PPP, a análise do formulário Index para Inclusão e da análise da infraestrutura envolvendo sala de recursos multifuncional local onde o AEE é desenvolvido. Também foram avaliados os espaços das salas de recursos regulares e espaços de uso coletivo quanto à acessibilidade. Ainda, foram observados os registros referentes à formação de professores, com base nos cursos ofertados de forma gratuita, pela equipe do projeto.

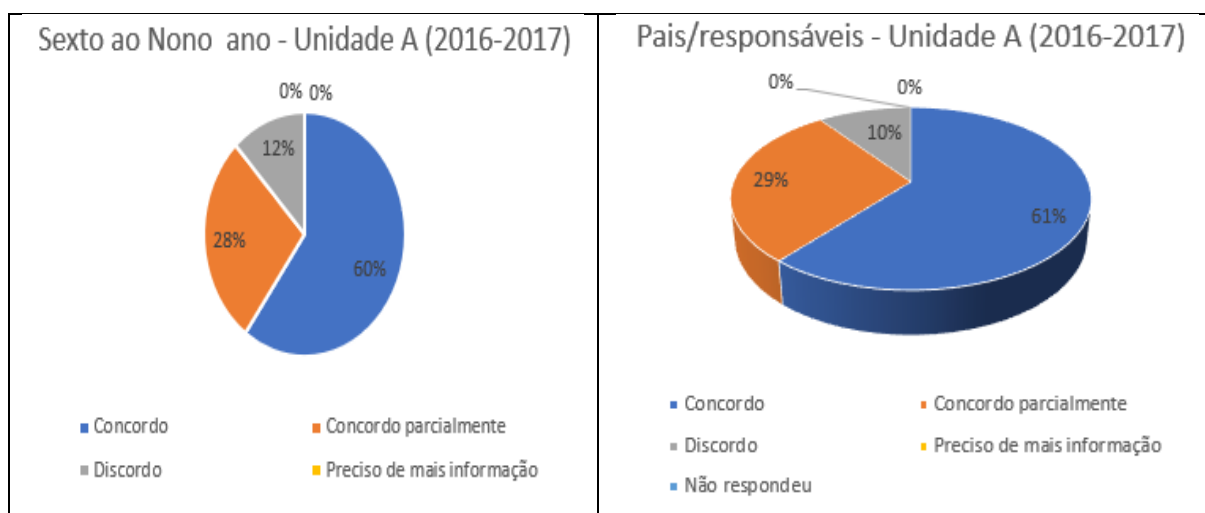
Os resultados apurados para escola quanto ao PPP foram de que os conceitos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva não eram claros; não havia previsão para o plano de aula adaptado e não havia previsão do envolvimento de recursos pedagógicos diferenciados; não constou a descrição da população da escola, nem dos métodos para a elaboração das adaptações curriculares na sala regular, não abordava a relação da escola com os profissionais da saúde ou de outro apoio da equipe da Diretoria de Ensino; não havia tratativa do AEE (Capellini, 2019a).

O PPP denota os valores que norteiam o trabalho desenvolvido na Unidade Escolar, relacionando-se, assim, às atitudes empregadas cotidianamente no desenvolvimento de toda equipe escolar. Reconhecendo que é o ser humano quem impulsiona a remoção de barreiras que surgem no atendimento do diverso público atendido pela escola, destaca-se a importância da gestão escolar, que deve possuir interesse e consciência na implementação de apoio direto aos professores e alunos, promovendo ações que constituam o AEE, mas também a promoção de projetos relacionados à inclusão educacional em toda a sua amplitude (Araújo; Alves, 2023).

2.2.3.1.1 Resposta ao Index para inclusão (2016/2017)

Na aplicação do instrumento Index para Inclusão entre os anos de 2016 e 2017 para identificar a percepção da Comunidade Escolar quanto às políticas, práticas e culturas inclusivas, à época compôs-se uma amostra de 118 alunos, 36 pais, 5 professores e 2 gestores respondentes. Os dados apurados foram organizados no Gráfico 7, que apresenta o resultado das respostas dos alunos à esquerda e dos pais/responsáveis à direita:

Gráfico 7 - Unidade Escolar A, respostas dos alunos e pais ao Instrumento Index para Inclusão, no período 2016 -2017



Fonte: Capellini, 2019a.

Na análise das respostas, tem-se que para o grupo de respondentes que representam os alunos do 6º ao 9ºano, 60% responderam que concordam para as questões que identificam variáveis que indicam que a escola é inclusiva, enquanto que 28% concordam parcialmente e 12% discordam que a escola é inclusiva.

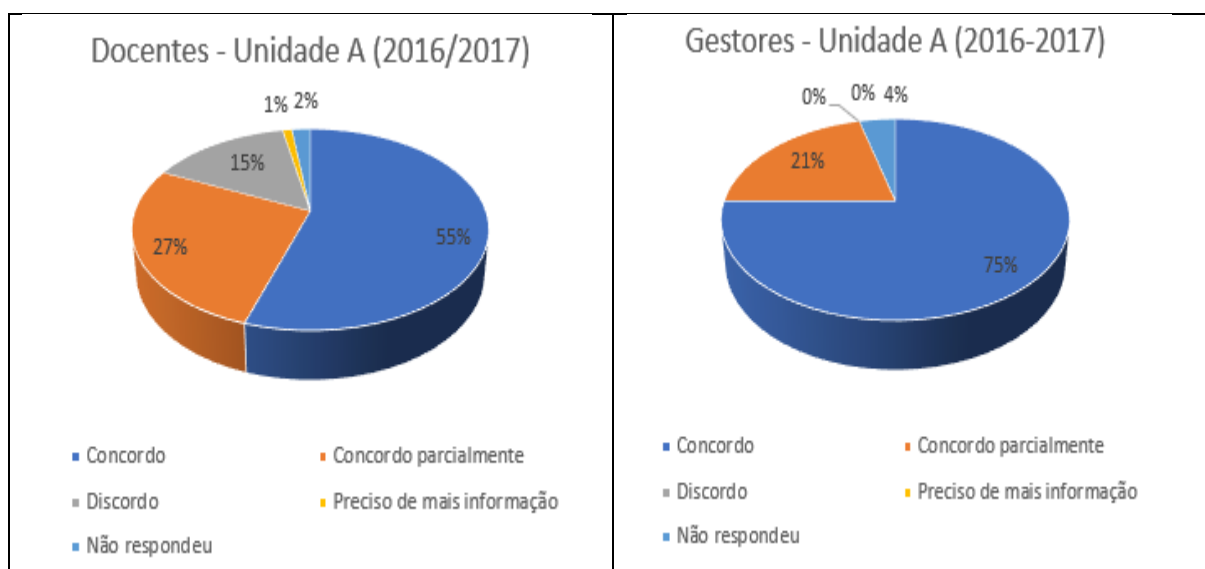
Na comparação para o percentual de respostas discordo em relação à rede estadual da comarca, os alunos do sexto ao nono anos escolheram “discordo” em 12% do total de respostas, sendo que esse percentual ficou em 19% tanto para a rede estadual como também para a análise de todas as escolas estaduais e municipais da Comarca de Bauru, indicando neste comparativo que a Escola A tem uma posição mais favorável tanto em relação à rede estadual como também na junção dos dois sistemas municipal e estadual.

Já em relação às respostas dos pais, tem-se que do grupo de respondentes, 61% concordam de que a escola tem indicadores de uma escola inclusiva, enquanto que 29% concordam parcialmente e 10% discordam.

Na comparação obtida com os dados apurados na análise da rede, tem-se que o percentual de resposta “discordo” fornecido pelos pais em 10%, ficou igual ao observado na rede estadual em 10% e 1% percentual acima quando da junção dos dois sistemas municipal e estadual, que registraram 9% de discordância.

Na sequência, pelo Gráfico 8, analisa-se os resultados da consulta aos professores e gestores desta Unidade Escolar, no período de 2016 e 2017.

Gráfico 8 - Unidade Escolar A, respostas dos professores e gestores ao Instrumento Index para Inclusão, no período 2016 -2017



Fonte: Capellini, 2019a.

Na análise das respostas, tem-se que para o grupo de respondentes que representam os professores, 55% responderam em concordância de que a escola tem indicadores que a caracterizam como inclusiva, enquanto que 27% responderam em concordância parcial, 15% discordaram e 1% precisavam de mais informação e 2% não responderam. Considerando a análise da resposta “discordo” o percentual observado na escola de 15% ficou acima daquele observado na rede estadual de ensino que alcançou 5%, permanecendo acima quando da junção dos dois sistemas municipal e estadual que obteve 4% de discordância.

Já em relação à análise das respostas dos gestores, 75% concordaram com a percepção de que a escola era inclusiva, enquanto que 21% das respostas apontaram concordância parcial, 4% não responderam, não havendo pontuação para a resposta discordo que na comparação com a rede estadual de ensino, atingiu 2% de discordância e o percentual de 3% quando da junção dos dois sistemas municipal e estadual de ensino.

2.2.3.1.2 Análise da infraestrutura

Quanto à análise da infraestrutura, foram observados a sala de recursos e a acessibilidade da escola como um todo. Com base no Relatório Individual do Macroprojeto (2019), neste quesito, a Unidade A possui Sala de Recursos Multifuncional, sendo um dos polos de Educação Especial no município de Bauru. No momento da visita, foram observadas três salas que

recebem os alunos público elegível aos serviços da educação especial, que, de maneira geral, são bastante espaçosas, bem iluminadas e com muitos recursos a serem utilizados com os alunos (Capellini, 2019a).

Quanto à acessibilidade como um todo, o acesso externo a escola conta com faixa de pedestre e ponto de ônibus próximo, há apenas duas quadras de distância. A equipe gestora da escola se encontra próxima e de fácil acesso à população. A estrutura da escola conta com salas de aulas em dois níveis, biblioteca, banheiro adaptado para usuário de cadeira de rodas, sala de recursos, quadra de esportes coberta e descoberta, sala de vídeo, sala de leitura, laboratório, sala de informática e bebedouro acessível (Capellini, 2019a).

Para a pontuação da infraestrutura/acessibilidade atribuída conforme o Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar, adaptado por Santos (2019) do Inventário de observação em creches de Mendes (2002), atribuindo um valor específico (de 0,5 a 2,0) a cada item das seguintes categorias de análise: acesso, sala de aula, refeitório e outros recursos, podendo atingir a pontuação máxima de cada categoria em 10,0.

Na apuração, a soma dos resultados foi dividida pelo número de categorias analisadas, atribuindo-se uma nota geral para cada escola: entre zero a 5,0 → inadequadas; de 5,1 a 7,9 → parcialmente adequadas; de 8,0 a 10 → adequadas. A unidade escolar apresentou a nota final de 6,5, enquadrando-se no perfil de parcialmente adequada (Capellini, 2019a).

Na análise qualitativa da infraestrutura, destacam-se como pontos favoráveis da escola: presença de faixa de pedestre na frente da escola, ponto de ônibus próximo, a existência de banheiro adaptado para cadeirante, a presença de uma maca e de carteira adaptada (Capellini, 2019a).

No entanto, como pontos desfavoráveis: observou-se a inadequação do piso da escola, tanto nos corredores, escadarias e banheiros, quanto no pátio, que foi construído com paralelepípedos, tornando-o escorregadio. O banheiro adaptado da instituição foi reformado pela própria gestão e ainda precisa de manutenção. A única maneira de acessar o primeiro andar é por meio de uma escadaria, o que impede os alunos com deficiência física de frequentarem este espaço. Há falta de piso tátil para alunos com deficiência visual. É preciso que se adeque, também, alguns degraus e o nivelamento no interior da escola, no que diz respeito a entrada das salas de aula (com rampas feitas de forma improvisada pela gestão escolar) (Capellini, 2019a).

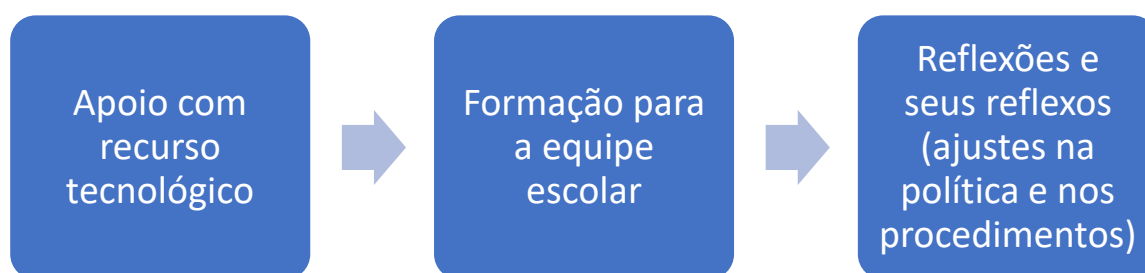
Em relação à participação de profissionais da escola nos processos de formação continuada ofertados pelo Macroprojeto, tem-se que até a emissão do relatório em 2019 apenas uma profissional da Unidade participou das formações (Capellini, 2019a).

2.2.3.2 O processo interventivo (Unidade A)

A consultoria tinha como proposta iniciar as intervenções no ano de 2021, porém houve a pandemia do Covid-19 que impactou diretamente os sistemas educacionais, em todos os seus níveis e etapas. As rotinas escolares foram migradas para o trabalho remoto, fazendo com que os primeiros contatos fossem via mensagem de *WhatsApp* e *e-mail* devido ao isolamento social obrigatório. Neste contexto, não houve manifestação da escola para que as formações pudessem iniciar.

Como parte dos efeitos citados, as reformulações e os ajustes foram necessários. Assim, em relação a esta escola, o processo de intervenção e colaboração se deu, conforme demonstra a Figura 4. Nota-se 3 grandes eixos de trabalho, compostos por: apoio com recurso tecnológico, a formação para a gestão e a equipe escolar e as reflexões e seus reflexos voltados para os ajustes na política e nos procedimentos que envolvem o atendimento aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial.

Figura 4 - Eixos do processo de intervenção, Unidade A, período 2021-2022, Bauru/SP



Fonte: própria autora, 2023.

2.2.3.2.1 Apoio com recurso tecnológico

Em relação ao apoio com recurso tecnológico, durante a referida pandemia, a Unesp deflagrou campanha para arrecadação de equipamentos promovida pela Equipe do Macroprojeto para contribuir com as escolas públicas no atendimento dos alunos de forma remota. Foi doado um equipamento notebook, usado e em bom estado, que foi entregue pela pesquisadora na secretaria desta Escola.

2.2.3.2.2 Formação Docente

Ao encontro do que havia sido pontuado como pontos de atenção no relatório individual, a gestão escolar da Unidade A tinha a preocupação voltada para a prática docente na perspectiva inclusiva, sobretudo do professor regente e na perspectiva do trabalho do ensino colaborativo, considerando que a Unidade Escolar já contava com equipe de professores da educação especial com experiência no AEE, bem como, com estrutura adequada da sala de recursos, além de serviço de transporte adaptado, devido à quantidade de alunos com deficiência atendidos, inclusive de outras unidades escolares que não têm sala de recursos e destinam os alunos para a Unidade A para o AEE no contraturno.

Acompanhando os apontamentos de pesquisas realizadas sobre o mesmo tema, a formação inicial e continuada de professores e gestores têm sido constantemente colocadas em debate numa busca incansável para promover mudanças no modo de fazer educação na escola pública e de qualidade a todos que demandam (Almeida; Effen; Sá, 2018).

Neste sentido, foram ministrados 6 encontros, divididos entre os dois temas Adaptação Curricular e Ensino Colaborativo, escolhidos pela equipe escolar.

O ensino colaborativo é o formato de trabalho do fazer docente em que o professor de sala comum trabalha em colaboração com o docente da educação especial. Envolve o compartilhamento dos processos de ensino e aprendizagem que vão do planejamento à avaliação (Vilaronga; Mendes, 2014), trabalhando juntos para favorecer a escolarização em classe do comum do aluno com necessidades específicas de aprendizagem, pois considera a rica oportunidade para aprendizagem mútua e continuada dos dois profissionais (Rabelo, 2012).

Nesta temática foram abordados os subtemas do planejamento em comum, formas de trabalhar o currículo, os objetivos de aprendizagem, formas de avaliação e construção do Plano de Ensino Individualizado em parceria entre os dois docentes, regente e professor da educação especial.

Já o tema Adaptação Curricular, com base em Fonseca (2011), abordou reflexões acerca dos ajustes a serem realizados para adaptar, flexibilizar e adequar o trabalho do currículo em sala de aula e com os alunos com necessidades específicas. Também, demonstrou que nem sempre é o conteúdo que será submetido a ajustes, mas por vezes são as estratégias, as metodologias, os recursos utilizados é que devem ser ajustados às necessidades diversas presentes em sala de aula.

Assim, as formações só ocorreram com o retorno das atividades no ensino presencial, durante o ano de 2002. Porém, por opção da Direção e Coordenação da Escola, as formações foram realizadas de forma remota em sua totalidade e foram promovidas pela pesquisadora em parceria com uma professora membro do grupo de estudos LaTeDip e graduada em educação especial, especialista em atendimento de alunos com TEA na escola e na clínica, com a metodologia ABA, aqui denominada Formadora 1. A agenda e a escolha dos temas foram estabelecidas em conjunto entre a Direção da Escola e a pesquisadora, após análise e discussão do plano de ação elaborado pela Escola. Foi dedicado um horário de ATPC fixo por mês para que as formações ocorressem, com duração de uma hora, por meio do recurso tecnológico Plataforma Microsoft Teams. O quadro 5 demonstra como foi organizada a agenda das formações.

Quadro 5 - Organização da agenda, temáticas e profissional formador, Unidade A, 2022, Bauru/SP.

Data	Tema	Profissional
23/03/22	Adaptação Curricular	Formadora 1 ¹¹
27/04/22	Adaptação Curricular	Formadora 1
25/05/22	Adaptação Curricular	Formadora 1
22/06/22	Ensino Colaborativo	Formadora 1
24/08/22	Ensino Colaborativo	Formadora 1

¹¹ Formadora 1: Membro do Grupo de Pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento; licenciada em Educação Especial pela UFSCar; Pedagoga pela UMS; Pós-graduada em Análise do Comportamento Aplicada a Autismo e Transtornos do Desenvolvimento Intelectual e de Linguagem pela UFSCar; Mestranda em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação da UFSCar.

21/09/22	Ensino Colaborativo	Formadora 1
----------	---------------------	-------------

Fonte: Autora, 2022.

Diante das demandas da Escola, solicitou-se que as formações fossem direcionadas ao trabalho com os temas Adaptação Curricular e Ensino Colaborativo.

Sobre a sistemática de desenvolvimento das formações, a formadora responsável preparava material de apoio, sendo projetado durante a reunião e enviado para a coordenação da escola para compartilhamento com o corpo docente, indicando referências bibliográficas acerca do tema.

Como foram 6 encontros nesta unidade, sendo 3 para cada temática, no primeiro e no quarto encontro a formadora utilizou a primeira parte da reunião para conversar com os docentes e buscar levantar os conhecimentos prévios sobre as temáticas e qual prática realizavam com os estudantes.

Após participações voluntárias dos docentes, compreendendo melhor o perfil dos docentes em formação, a formadora fazia suas explanações, ora fundamentada em literatura, ora trazendo vivências, experiências acerca da temática.

Ao final de cada encontro, a formadora lançava o plano de abordagem seguinte e solicitava para que os docentes trouxessem dúvidas, experiências, materiais já utilizados ou desenvolvidos para compartilhamento.

Sobre os temas abordados, a preocupação com a adaptação curricular também foi identificada nos trabalhos encontrados pela revisão bibliográfica no capítulo 1, os quais ressaltam a essencialidade da adaptação curricular para o efetivo atendimento das condições específicas dos alunos com deficiência, bem como, para a concretização do plano de ensino individualizado do aluno que demanda ajustes e/ou apoio no seu processo de ensino e aprendizagem, sendo condição *sine qua non* a referida adaptação para que o direito de aprender do aluno seja assegurado (Chan; Yuen, 2015; Van Der Bij *et al.*, 2016).

Os mesmos referenciais, destacam ainda, a adaptação curricular como vínculo do trabalho do professor regente com o professor da educação especial para a concretização do trabalho colaborativo, que tem como essência a adaptação e suas decorrentes flexibilizações e adequações como finalidade maior para este trabalho em conjunto (Chan; Yuen, 2015; Van Der Bij *et al.*, 2016).

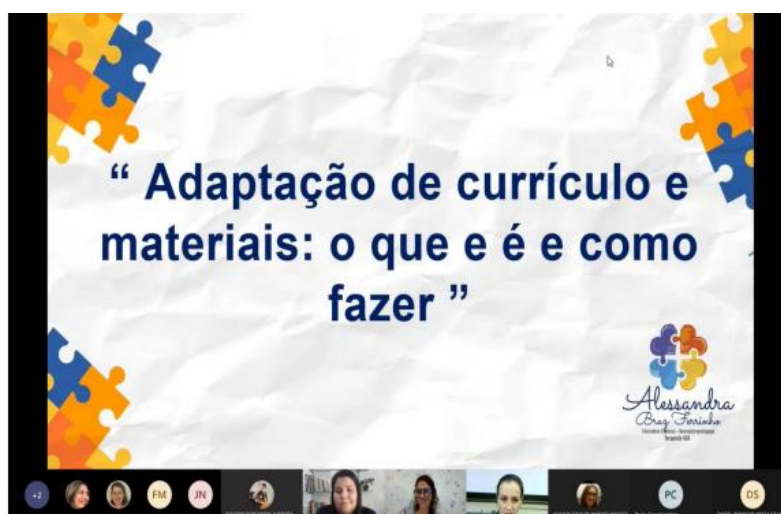
Os achados internacionais, demonstram a atenção para todo o percurso de adaptação dos processos de ensino e aprendizagem que vão além do trabalho com o currículo, perpassando os processos de avaliação que da mesma forma precisam ser flexíveis e adaptados não só às necessidades, mas também aos potenciais dos alunos com necessidades especiais de estudos. (Barow; Östulund, 2019; Mapepa; Magano, 2018; Verdier; Fernell; Ek, 2018); e com feedback (Van Der Bij *et al.*, 2016).

Nas escolas inclusivas as adaptações devem ser observadas para atender às necessidades dos alunos, do currículo ao processo de ensino e aprendizagem, finalizando com a avaliação, visa oferecer aos alunos caminhos mais amplos para acessar o conteúdo curricular e o direito de aprender (Chan; Yuen, 2015).

Já em relação ao ensino colaborativo, a preocupação da gestão da escola para esta temática se deu em decorrência da instituição da modalidade na rede pública de ensino do Estado de São Paulo por meio da Resolução Seduc/SP 92 de 28/09/2021 que alterou o texto da Resolução 68, de 12/12/2017. A formação se deu no período das primeiras atribuições de aula de docentes para atuarem nesta modalidade, o que gerou muitas dúvidas sobre a implementação desta modalidade de atendimento.

Durante as formações sobre esta temática, foi feita a leitura da nova Resolução, sendo detalhados os pontos de discussão com base em referenciais acerca do Ensino Colaborativo.

Figura 5 – Imagem da formação ministrada pela Plataforma Microsoft Teams, Unidade A, Tema Adaptação Curricular, 2022, Bauru/SP.



Fonte: Autora, 2022

Em relação aos impactos e resultados produzidos pelas formações, as percepções da gestão, da coordenação e os docentes foram extraídas do documento portfólio de atividades produzido pela própria unidade a fim de atender a prestação de contas à FAPESP para evidenciar o trabalho realizado ao longo do ano de 2022.

Com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), foram destacadas duas categorias para análise, sendo a primeira que avaliará a interação e a segunda que avaliará a apropriação do conteúdo trabalhado em relação ao cotidiano escolar e a prática docente. O documento utilizado como fonte é o portfólio de atividades elaborado pela escola pelos qual faz o detalhamento das ações do projeto no exercício de 2022, bem como são utilizados registros realizados em diário de bordo pela pesquisadora.

As categorias interação e apropriação do conteúdo foram escolhidas considerando a própria característica do método da pesquisa-ação que essencialmente depende da participação e da interação entre os participantes, sobretudo quando seus objetivos estão voltados para a apropriação ou reforçamento de saberes capazes de provocar mudanças que envolvem cultura, postura e atitude. Segundo Thiollent na análise das transformações que a pesquisa-ação pode alcançar, “em matéria de conscientização e de comunicação, as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão” (2011, p. 51).

O quadro 6 demonstra os trechos destes registros, organizados de acordo com sua categoria:

Quadro 6 – Categorias para análise dos resultados das formações, Unidade A, período de março a setembro de 2022.

Data e temática	Categorias	Trechos destacados em depoimentos para a pesquisa
Formação 1 23/03/2022 Temática: Adaptação Curricular	Interação	“Durante o encontro há posicionamentos do corpo docente com relação as dificuldades quanto à inserção de recursos, mudanças de métodos e e adaptação curricular”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente.	“Manifestações de desabafo quanto à necessidade de adaptação curricular, inclusive para os estudantes com dificuldades de aprendizagem,

		mas pelo grande número de estudantes acaba-se padronizando o desenvolvimento das atividades; destaca que a estrutura da educação acaba dificultando consideravelmente o acompanhamento individualizado dos estudantes”.
Formação 2 27/04/2023 Temática: Adaptação Curricular	Interação	“A equipe docente pode refletir sobre os transtornos do neurodesenvolvimento e aprendizagem”. “Para finalizar a formadora solicitou que os professores trouxessem exemplos de adaptações para análise e apreciação no próximo encontro”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	“A equipe pode visualizar exemplos de adaptações curriculares de diferentes áreas do conhecimento e comparar com as atividades que são desenvolvidas em sala de aula regular com apoio da coordenação e da equipe da educação especial”.
Formação 3: 25/05/2023 Temática: Adaptação Curricular	Interação	“Nesse encontro a palestrante retomou o combinado anterior quando solicitou à equipe que trouxessem exemplos de adaptações realizadas no decorrer do ano letivo”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	“Concluiu-se que é necessário olhar apurado e individualizado para as necessidades de aprendizagem de cada aluno levando em consideração as particularidades de cada um, seja ele público elegível aos serviços

		da educação especial ou não, portanto, não há caminho certo ou errado, mas se a proposta de atividade atende a particularidade do estudante”.
Formação 4: 27/07/2023 Temática: Ensino Colaborativo	Interação	“A professora especialista que atua na rede municipal, esclareceu algumas dúvidas sobre como a escola está implementando e organizando o recurso em na escola, haja vista que se trata de uma nova legislação”; “Houve participação da professora da Unidade, que compartilhou a preocupação com relação à demanda burocrática deste novo processo”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	“A professora coordenadora destacou a importância que cada documento tem no próprio planejamento das ações pedagógicas”. “A formadora ressaltou alguns referenciais bibliográficos como sugestão para aprofundamento do tema pela equipe”.
Formação 5: 24/08/2023 Temática: Ensino Colaborativo	Interação	“A instabilidade na internet prejudicou a transmissão”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	“A Coordenadora aproveitou para retomar o <i>check-list</i> dos anexos e documentos pertinentes aos estudantes público elegível aos serviços da educação especial”.
Formação 6: 21/09/2023 Temática: Ensino Colaborativo	Interação	“Foi retomado o tema “Ensino Colaborativo” e a legislação que o normatiza. Após as

		considerações das formadoras, a coordenadora pedagógica, professora especialista em TEA e uma das responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da unidade escolar, expôs ao grupo como a escola organizou o atendimento neste início da implementação”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	“Após as reflexões o grupo constatou que esse serviço poderá ser o grande diferencial para o trabalho com os grupos de estudantes em que há alunos com deficiência, no intuito do trabalho dos dois profissionais, com todo o grupo de alunos”. “Ao final da formação, foi apresentada a planilha de organização do atendimento na modalidade Ensino Colaborativo na qual constavam os dados turma do aluno matriculado, professor colaborativo, horário da aula e os nomes dos estudantes elegíveis aos serviços da educação da educação especial”.

Fonte: Autora, 2023.

Os trechos destacados nas categorias demonstram o aproveitamento das formações tanto nas interações quanto na apropriação dos conteúdos pelos docentes participantes relacionando-os às suas rotinas e práticas diárias.

Ainda, demonstra a atuante participação da Coordenadora, ao conduzir as formações para um melhor aproveitamento da equipe diante das demandas da escola indo ao encontro do que reforçou Araújo Reis e Alves, (2023, p. 10): “o conhecimento de que a escola é espaço de formação, socialização, democratização e transformação, tornar-se gestor traz a oportunidade de transpor barreiras e paradigmas, minimizando atitudes e comportamentos”.

2.2.3.2.3 Reflexões e seus reflexos na política e nos procedimentos para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva

Os desdobramentos desta pesquisa-ação já iniciaram durante o seu andamento e seus reflexos tendem a impactar os processos no presente e aqueles que ainda serão vindouros para a unidade escolar. Para relatar o que foi quanto a estes resultados e seus aspectos, tem-se os seguintes destaques:

a) Criação do espaço virtual para compartilhamento dos documentos e práticas voltadas aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial.

A pesquisa-ação tem a capacidade de promover reflexões e por consequência reflexos no espaço e no coletivo com o qual interage. É vista em sua concepção formativo-emancipatória como uma metodologia que se situa entre avaliação, pesquisa e formação (Pimenta, 2018, p.13).

O portfólio de atividades produzido pela Unidade A relata como desdobramento e influência da pesquisa-ação, a construção de uma ferramenta de gestão online para organização da documentação dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial atendidos pela escola.

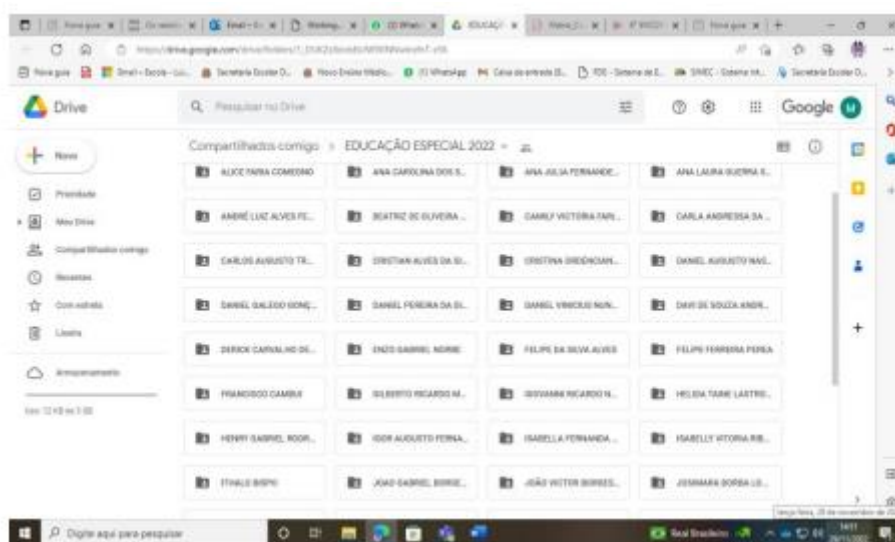
Trata-se de um espaço virtual criado no serviço *drive* da plataforma *Google*. O relato da construção e finalidade da ferramenta, demonstra como a gestão atuou ativamente na coordenação dos sujeitos e procedimentos na efetivação da criação e uso desta ferramenta:

Após reflexões, em um esforço conjunto entre equipe gestora, professores de auxílio à tecnologia, professores da sala regular e professores da sala de recursos, foi possível garantir o acesso eficiente e eficaz à avaliação inicial, ao plano de ensino individualizado, aos ajustes curriculares, tais como atividades flexibilizadas, adaptadas e/ou adequadas, as frequências e evoluções de atendimentos e aos relatórios bimestrais de cada estudante. Para tanto, a utilização do *drive* como recurso tecnológico foi ferramenta essencial para garantir a agilidade e o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas, além de proporcionar atuação quase que em tempo real em situações que requeiram ajustes e reajustes, garantindo, assim, a toda equipe pedagógica desta e demais unidades escolares o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes previsto em legislação (Unidade A, 2022a).

A ferramenta tecnológica *drive* é compartilhada e organizada em pastas digitais por estudantes. Em cada pasta, foram criadas subpastas para cada documento previsto em legislação. O acesso é compartilhado com todos os profissionais que atendem o estudante, dando poderes para edição e visualização de acordo com a necessidade do atendimento do profissional.

A gestão faz a gestão do prazo e garante o armazenamento das pastas ao longo do ano letivo (Unidade A, 2022a). A Figura 7 mostra o layout do drive com as respectivas pastas dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial desta Unidade.

Figura 6 - Imagem da ferramenta tecnológica (Drive), organização dos documentos e registros dos alunos elegíveis à educação especial, Unidade A, 2022, Bauru/SP.



Fonte: Unidade A, 2022^a

b) Ajustes na infraestrutura e recursos para o atendimento do público elegível aos serviços da educação especial.

Ainda, em relação à infraestrutura, vale destacar que durante a pandemia, no ano de 2021, recursos financeiros foram destinados para esta Unidade Escolar pelo Plano Dinheiro Direto às Escolas (PDDE), com repasse do PDDE Estrutura do Governo Federal. Com a verba, reformas foram realizadas contemplando a acessibilidade, regularizando alguns pontos que haviam sido indicados como irregulares no relatório individual desta escola, em 2019. (Unidade A, 2022a).

A necessidade constante de reformas para adequações da infraestrutura e de garantir a escola para o atendimento de todos os perfis de alunos vai ao encontro do que apurou um estudo, no ano de 2021 de (Santos; Capellini, 2021). O trabalho analisou a inclusão escolar e a infraestrutura de escolas de ensino fundamental da Comarca de Bauru, destacando que os principais pontos identificados no trabalho para serem melhorados foram ampliação e a melhoria da infraestrutura física, bem como a maior disponibilidade de recursos materiais e

recursos adaptados, principalmente na classe comum, permitindo assim, o acesso de todos os alunos e o trabalho do professor regente junto ao professor do ensino colaborativo com a turma inteira.

Foram adquiridos equipamentos e recursos para equipar as salas de recursos e colaborar na prática docente, como demonstra a Figura 8 com as imagens dos produtos adquiridos em 2022, coadunando com o que preceituou Barow; Östulund, 2019) de que a promoção da inclusão perpassa pelo preparo do ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Figura 7 - Imagens dos equipamentos e recursos adquiridos pela Unidade A, 2022, Bauru/SP.



Fonte: Unidade A, 2022a.

c) Adequação dos documentos norteadores da Gestão Escolar Inclusiva

A reformulação do PPP da Unidade A foi uma meta prevista no plano de ação desta Escola e foi adequado para explicitar o apoio pedagógico especializado, incluindo as ações e organização da escola para atender o público elegível aos serviços da educação especial, bem como em relação aos planos de aula adaptados e para a previsão de recursos pedagógicos diferenciados, considerando terem sido estes os pontos indicados como desfavoráveis na análise do documento vigente em 2016 e 2017 (Capellini, 2019a).

A nova versão do documento para vigência no ano de 2022 prevê que:

A inclusão nesta escola é concebida como factível, relevante e possível, mas ainda requerendo mudanças de comportamento, de ótica e de prática educativa. A equipe gestora, juntamente com o corpo docente, tem dado saltos qualitativos no resgate das dimensões mais substantivas e humanas da inclusão, atreladas à convicção de que o processo de ensino e aprendizagem se faz eficaz quando contempla o diferente e a sua diversidade cultural, social e econômica (Unidade A, 2022b, p. 13).

Em relação à previsão das adaptações curriculares e metodológicas, bem como dos processos avaliativos, também apontadas como lacunosas no PPP de 2016, o novo documento traz a descrição das adaptações de acordo com seus propósitos:

Assimilar a aprendizagem e a avaliação como sendo um processo ativo e individual e que permita aos estudantes da educação especial aprender, respeitando-se o seu ritmo e reconhecendo e valorizando os conhecimentos que são capazes de produzir dentro de suas potencialidades (Unidade A, 2022b, p. 14).

A efetivação do que está previsto no PPP da Unidade A, pode ser constatado nos materiais apresentados durante a visita da equipe interinstitucional, com a apresentação dos prontuários de dois alunos atendidos pela sala regular e pelos serviços da educação especial da escola, além do que pode ser observado no material contido no drive construído para esta finalidade específica. Os documentos apresentados demonstram a efetivação prática por meio do reconhecimento das potencialidades e limitações do aluno diante do currículo, realizando atividades atinentes ao tema trabalhado para a sala, mas adaptadas às condições de desenvolvimento das atividades pelos portfólios apresentados dos dois alunos.

O documento ajustado demonstra o processo de amadurecimento que a Comunidade Escolar como um todo passou quanto à educação especial na perspectiva inclusiva, considerando ser este o registro do Planejamento Global da escola, o que expressa a sistematização deste processo coletivo, o qual define a ação educativa que se pretendeu realizar (Carneiro; Capellini; Zanata, 2010).

2.2.3.2.4 Cultura inclusiva e envolvimento da Comunidade Escolar

Conforme Lima (2019) a cultura inclusiva se nota pela participação eminentemente ativa dos sujeitos, devendo ser considerado aqui os agentes escolares que integram a comunidade escolar juntamente com os estudantes, a família e a rede de apoio quando ela existe, (Chan; Yuen, 2015), em que o ambiente seja colaborativo, harmonizado e humanizado (Van Der Bij *Et al.*, 2016) e adaptado às necessidades para o atendimento de todos e de cada um dos indivíduos que se utilizam daquele espaço (Barow; Östulund, 2019).

Booth, Ainscow (2012) resumem ser o que emerge das relações dentro da escola, os valores e as crenças que as permeiam, considerando que no trabalho para favorecer as condições de promoção da cultura inclusiva, há a necessidade da quebra da carga cultural de preconceitos e crenças trazidas pelos gestores e aplicada às escolas gestadas (Carniel, 2018), bem como a desmitificação e descaractura da pessoa com deficiência, com a efetiva presença e participação do estudante com deficiências nas relações sociais daquela comunidade (Gesser; Martins, 2019).

Durante o ano de 2022 a Comunidade Escolar da Unidade A, no caso impactada pelos movimentos e ações geradas pela participação no Projeto Colaboração Universidade e Escola, teve a iniciativa de produzir um *ebook*.

O *ebook* foi elaborado pela turma da terceira do ensino médio integrado ao Técnico em Informática para Internet (Infonet), parceria da Seduc com o Centro Paula Souza, com a oferta do itinerário formativo técnico integrado ao ensino médio, liderado pelo Docente do componente curricular de “acessibilidade”.

O Docente trouxe esta demanda de sua experiência lecionando no ensino superior, quando se deparou com a necessidade específica para interagir e preparar atividades adaptadas a estudantes com deficiência visual e no contexto da mobilização de toda Comunidade para inclusão. Desse modo, o docente propôs a elaboração de um projeto cujo produto fosse um instrumento de tecnologia assistiva que ajudasse a comunidade na interação e socialização de estudantes com deficiência visual. A partir desta proposta os estudantes pesquisaram e definiram pela produção de dois materiais: o primeiro é a elaboração de um artigo científico e o segundo, o seu produto relacionado à tecnologia assistiva, contemplado em um *ebook* narrado pelos alunos.

Figura 8 – Imagem da ilustração do tópico 1 do ebook Tecnologias Assistivas, Unidade A, Bauru/SP.



Fonte: Unidade A, 2022a.

A ação mostra como a cultura inclusiva emergiu no contexto escolar da Unidade A e assim, pode ser trabalhada no contexto da escola regular, de forma a cultivar e transcender a toda comunidade escolar, buscando romper com as barreiras estabelecidas pelos modelos anteriores de atendimento segregativos ou integrativos, da cultura da separação, baseados nos princípios de que o atendimento de alunos com necessidades específicas deveria ser em instituições separadas em classes ou estabelecimentos especiais (Vasques; Ullrich, 2019).

d) Ajustes Curriculares em prática:

Outro ponto indicado no relatório individual que demandava atuação e que teve meta atribuída no plano de ação desta Unidade Escolar foi referente aos ajustes curriculares às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, o que também levou a ser um dos temas das formações desenvolvidas pela Consultoria Colaborativa.

Adaptar, flexibilizar e adequar são os verbos que compõem as ações relacionadas ao termo ajustes que nem sempre estão ligados diretamente ao currículo, mas em determinadas situações às práticas (método) ou à organização escolar (recursos, apoios), sem deixar de sopesar os ajustes aos processos de avaliação, que deverão ser aplicados considerando o nível de comprometimento, mas sobretudo, o potencial dos alunos elegível aos serviços da educação

especial. Neste contexto, Fonseca (2011, p. 37) detalha as modalidades de ajustes no atendimento educacional

Flexibilização - Programação das atividades elaboradas para sala de aula –diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino. - Adequação - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino. [...] - Adaptação - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular.

Baseado em Fonseca (2011), as formações da Unidade A foram desenvolvidas com ênfase nesta diferenciação conceitual, despertando nos docentes a reflexão de quais ajustes estariam utilizando e quais poderiam passar a fazer uso a partir das formações propostas. A formadora solicitou que os ajustes desenvolvidos pelos docentes fossem apresentados durante as formações seguintes.

Para apresentação de parte do material desenvolvido pela Unidade A, os Docentes elaboraram uma apresentação em arquivo *Power Point* e demonstram atividades adaptadas de temas propostos no Currículo Paulista para estudantes que não são alfabetizados por comprometimento de suas deficiências, contemplando os componentes de Língua Portuguesa, tecnologia, arte, biologia, alimentação, matemática e artes.

Figura 9 – Adaptação Curricular do Currículo Paulista, Unidade A, Bauru, 2022.





AJUSTES CURRICULARES

• **MODELO DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTE NÃO ALFABETIZADO.**

ESTUDANTE: L.R.
2º SÉRIE EM.





PROFESSOR AUXILIAR OU FAMÍLIA COMO ESCRIBA:

1-O que você entende por Tecnologia?

2- Quais tecnologias você carrega com você e utiliza no seu dia a dia?

3-Faça um desenho ou cole imagens das tecnologias que você utiliza no seu dia a dia.

Escolha um museu para responder um questionário para cada visita. Conforme o link abaixo:

<https://www.melhoresdestinos.com.br/museus-virtuais.html>

1- Qual museu você escolheu?

2- Quando o museu foi construído?

3- Qual é o nome da exposição do museu que você visitou?

Para as questões a seguir, marque uma ou mais afirmações que forem devidas:

Que tipo de acervo possui:

() quadros () relíquias () tecnologia () obras de arte sacra

() objetos indígenas () vestimentas () outros

É possível conhecer o museu somente pela visita virtual:

() sim () não

4- Você gostou de conhecer o museu escolhido? O que mais gostou?

Encontre as palavras abaixo no caça palavras

CITOLOGIA	SERES VIVOS	CÉLULA	CÂNCERES
MEMBRANA	VEGETAL	ANIMAL	VIDA

ACDJRFAZMCLLMCIOPQDFHBMNN
 HJOPAAAOMNRNQVMMVAWEQR
 STGFBTNTBCVNMPLCQQZASCQWE
 RRTYUUIOPAASDFGG CÉLULAQSRT
 VIDAAPOPUIUNYBBESVBNMIIOP
 CITOLOGIA PNMBVHGBTVCPX MKL
 MNMOOYUII ABOLEAMIBW MPOI
 TA O LASDFZ MEMBRANAPLKJÇMO
 SERESVIVOSMQASDFHEDFEFRVBA
 OOLPMOWREEIOPKLÇMNCVBPMN
 MITOSELOPUYNMMMWQ AAFJKHG
 ANIMALLOLMNBYNWERTAZIOPOK
 JVEGETALÇLKJGFURBJKUOERYUYU
 IGHKNBNVDBJCÂNCERESMPYEW

Pesquisar e identificar quais profissões você admira e qual pretende exercer.

Pesquisar profissões, colar imagens, escrever os nomes das profissões pesquisadas.

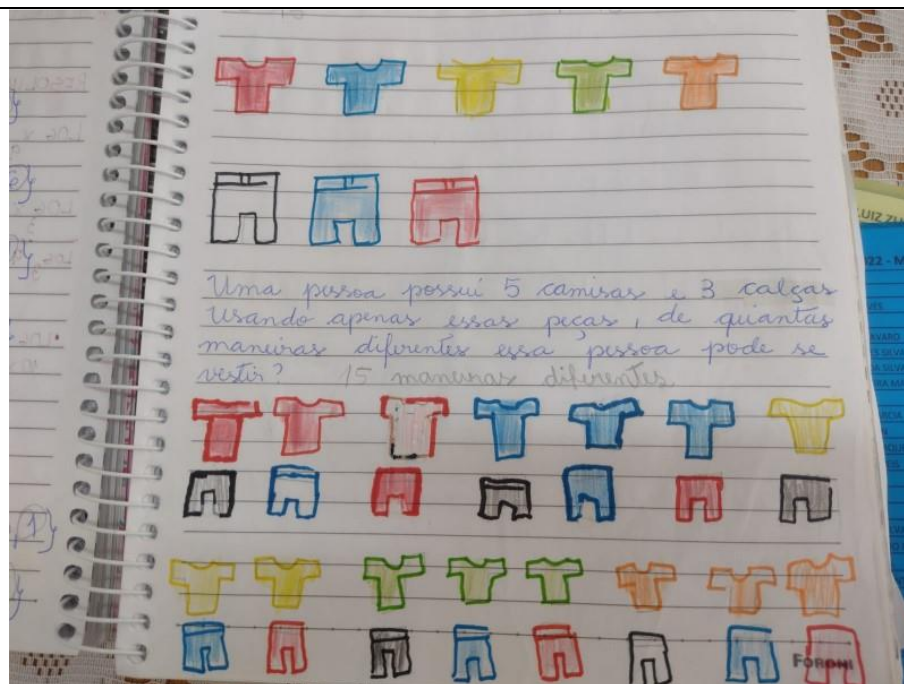
Usar palavras-chaves;

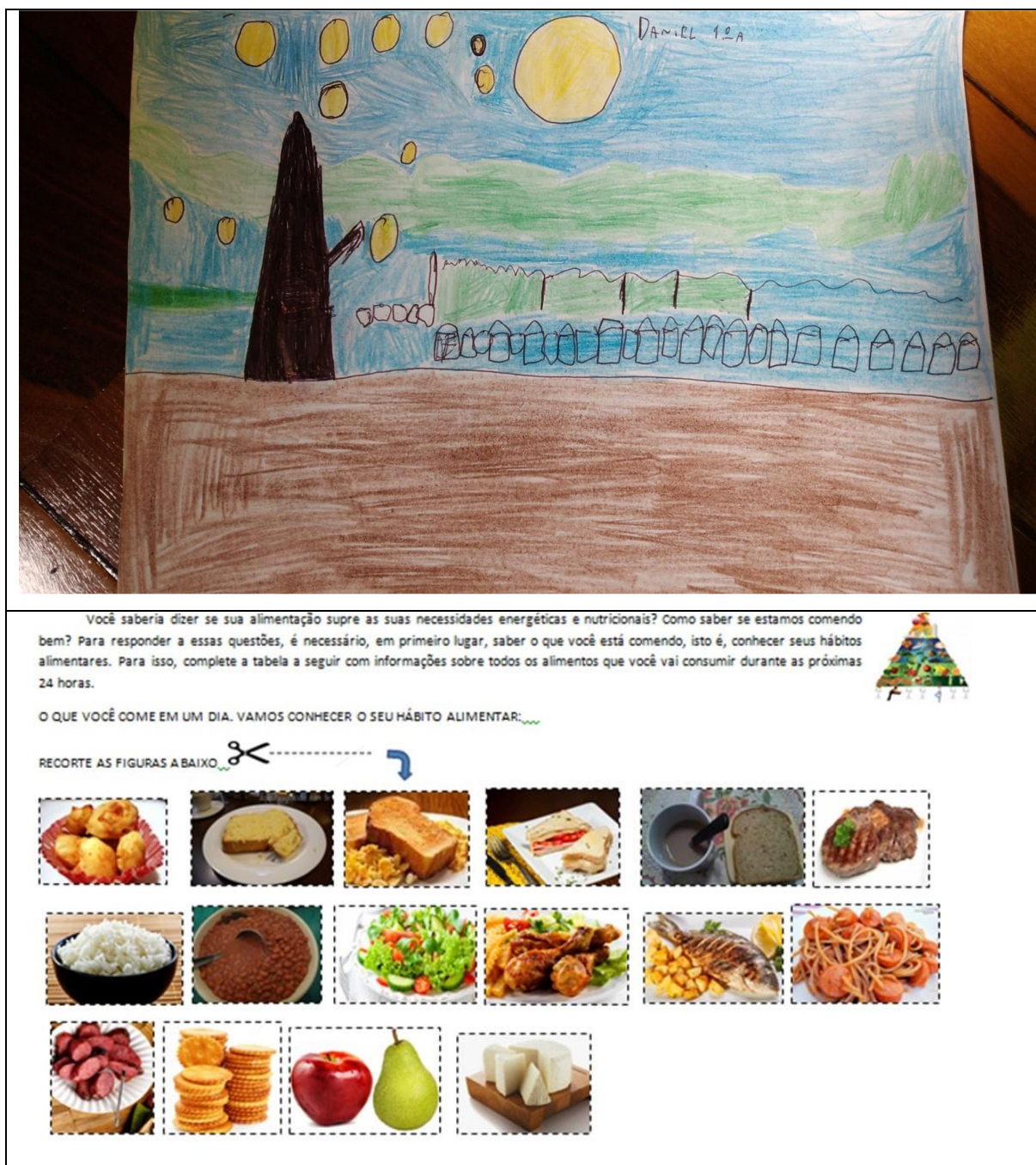
Questões:

- 1- Qual profissão você escolheu?
- 2- Qual motivo da escolha?
- 3- Quais profissões que você admira?
- 4- Quais profissões dos seus familiares?

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

REGISTRO: Através de fotos ou vídeo, enviar professora através de email, what app, facebook ou entregar na escola ao retorno das aulas.





Fonte: Unidade A, 2022a.

A amostra dos resultados do trabalho desenvolvido pela Unidade no ano de 2022 evidencia a práxis docente focada na compreensão das condições e das potencialidades dos alunos para trabalhar o Currículo Paulista proposto para a respectiva etapa escolar.

2.2.3.3 O processo investigativo e seus resultados (Unidade B)

A etapa 1 do Macroprojeto, denominada de diagnóstica, trouxe informações quanto à situação identificada na Unidade B, considerando a análise do PPP, a análise do formulário

Index para Inclusão, a análise da infraestrutura que nesta unidade foi direcionada para a análise do prédio como um todo, as salas de recursos regulares e espaços de uso coletivo quanto à acessibilidade, considerando não haver à época sala de recursos multifuncional, além da análise da participação na formação de professores, com base nos cursos ofertados, de forma gratuita, pela equipe do projeto.

Os resultados apurados para esta escola quanto ao PPP foram favoráveis, valendo destacar que descreve os pressupostos teóricos que fundamentam seus princípios e delineamentos; faz uma leitura da realidade socioeconômica da população que se utiliza dos serviços disponibilizados pela escola; aborda sobre a legislação sobre a inclusão escolar, educação especial e pessoas com deficiência no ambiente escolar (Capellini, 2019b).

Em específico sobre a educação inclusiva, o documento demonstrou que a escola tem a intenção de incluir os alunos de modo que todos tenham o direito de acesso ao mesmo currículo, detalhando a forma de atendimento com base na flexibilização da organização escolar, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e o processo de aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Capellini, 2019b).

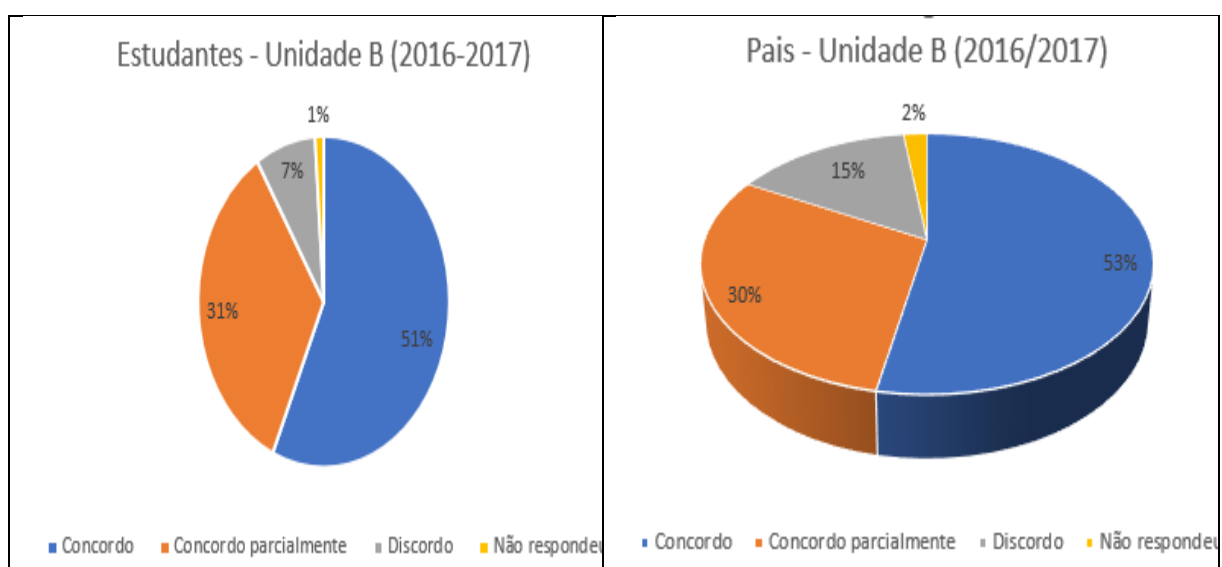
Como pontos desfavoráveis em relação ao documento foi apontado que faltou detalhamento nas descrições, como: detalhe no tipo de apoio destinado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial; que apesar do embasamento teórico não ficou explícita a descrição da população da escola, os métodos abordados para a elaboração da adaptação curricular e uma descrição mais detalhada do ambiente escolar e das práticas pedagógicas voltadas para este público (Capellini, 2019b). Também não há descrição sobre a participação da família, dos servidores, a acessibilidade física ou de que sejam recebidos na escola professores itinerantes, profissionais da saúde ou outro tipo de apoio da equipe da diretoria de ensino (Capellini, 2019b).

Para uma escola acolhedora e inclusiva seus agentes devem superar o aspecto social e englobar a participação de todos os envolvidos no processo educacional. O PPP deve espelhar esta integração e sintonia de objetivos, pois para além da presença da diversidade, é preciso, acima de tudo, que haja reestruturação pedagógica e administrativa da escola, elaborando coletivamente uma proposta pedagógica que realmente priorize a inclusão (Carneiro; Capellini; Zanata, 2010).

2.2.3.3.1 Resposta ao index para inclusão (2016/2017)

Na aplicação do instrumento Index para Inclusão entre os anos de 2016 e 2017 para identificar a percepção da Comunidade Escolar quanto às políticas, práticas e culturas inclusivas à época, compôs-se uma amostra de 366 alunos, 233 pais, 28 professores, 04 respondentes da equipe geral e 2 gestores os dados apurados foram organizados no Gráfico 9, conforme segue:

Gráfico 9 - Unidade Escolar B, respostas dos estudantes e pais ao Instrumento Index para Inclusão, período 2016 -2017.



Fonte: Capellini, 2019b.

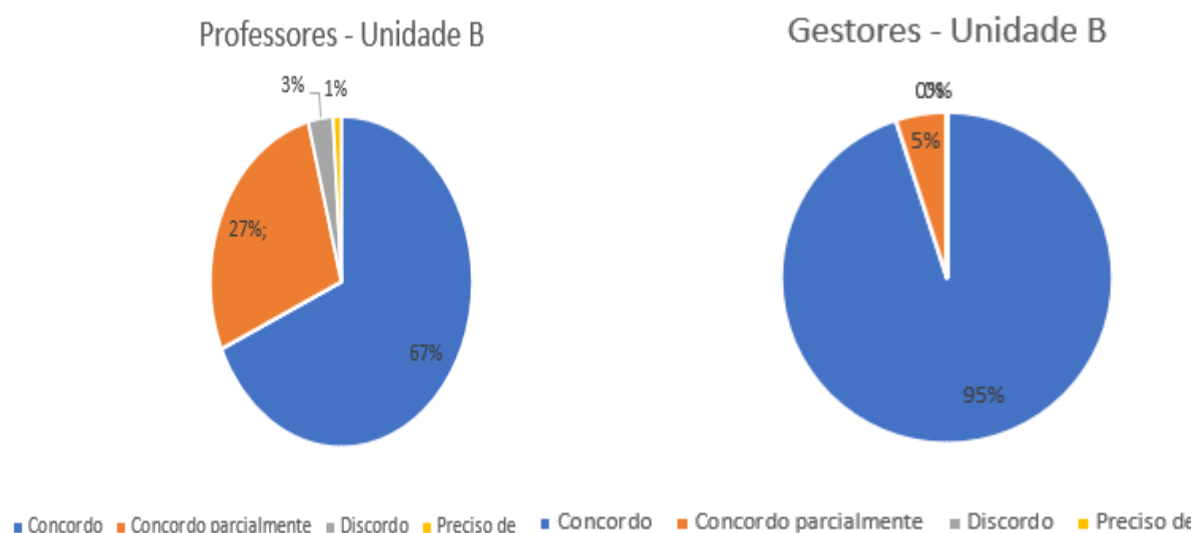
Na análise das respostas, tem-se que para o grupo de respondentes que representam os alunos do 6º ao 9º ano, 51% responderam que concordam para as questões que identificam variáveis que indicam que a escola é inclusiva, enquanto que 31% concordam parcialmente e 17% discordam que a escola é inclusiva e 1% não responderam.

Na comparação para o percentual de respostas discordo em relação à rede estadual da comarca, os alunos do sexto ao nono anos escolheram “discordo” em 17% do total de respostas, sendo que esse percentual ficou em 19% tanto para a rede estadual, como também para a análise de todas as escolas estaduais e municipais da Comarca de Bauru, indicando neste comparativo que a Unidade B tem uma posição mais favorável que a rede estadual isolada e na junção dos dois sistemas municipal e estadual.

Já em relação às respostas dos pais, na análise tem-se que do grupo de respondentes, 53% concordam de que a escola tem indicadores de uma escola inclusiva, enquanto 30% concordam parcialmente e 15% discordam e 2% não responderam.

Na comparação obtida com os dados apurados na análise da rede, tem-se que o percentual de resposta “discordo” fornecido pelos pais em 30%, o que ficou superior em 20% ao observado na rede estadual que atingiu 0% e 21% superior ao percentual quando da junção dos dois sistemas municipal e estadual, que registraram 9% de discordância.

Gráfico 10 - Unidade Escolar B, respostas dos professores e dos gestores ao Instrumento Index para Inclusão, período 2016 -2017.



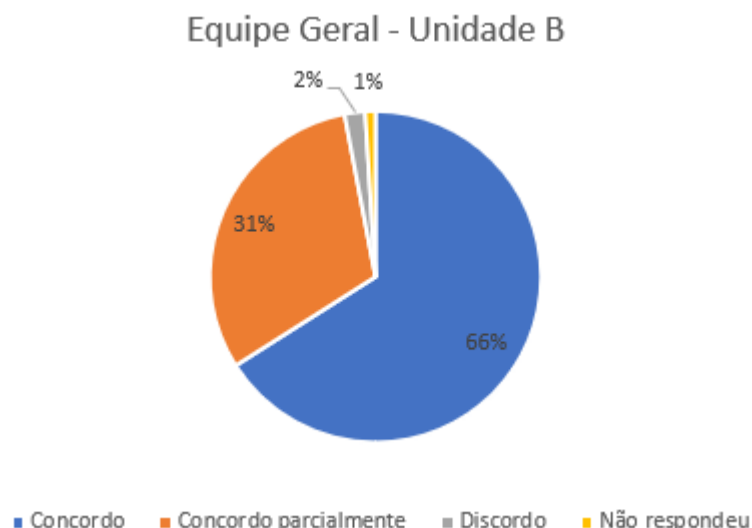
Fonte: Capellini, 2019b.

Na análise das respostas do corpo docente, tem-se que para o grupo de respondentes que representam os professores, 67% responderam que concordam que a escola tem indicadores que a caracterizam como inclusiva, enquanto que 27% responderam que concordam parcialmente e apenas 3% discordam, 1% precisam de mais informação. Considerando a análise da resposta “discordo”, o percentual observado na escola de 3% ficou abaixo daquele observado na rede estadual de ensino que alcançou 5%, permanecendo abaixo quando da junção dos dois sistemas municipal e estadual que obteve 4% de discordância.

Já em relação à análise das respostas dos gestores, 95% das respostas apontaram que concordam com a percepção de que a escola é inclusiva, enquanto que 5% das respostas apontam que concordam parcialmente, não havendo pontuação para a resposta discordo ou que

precisa de mais informações. Na comparação do percentual de discordância, a Unidade B apresenta desempenho satisfatório em relação às respostas da rede estadual de ensino que atingiu 2% de discordância e o percentual de 3% quando da junção dos dois sistemas municipal e estadual de ensino.

Gráfico 11 - Unidade Escolar B, respostas dos participantes da equipe geral ao Instrumento Index para Inclusão, no período 2016 -2017.



Fonte: Capellini, 2019.

Já em relação às respostas da equipe geral, as respostas de concordância plena foram de 66%, de concordância parcial foram de 31%, de discordância 2% e que não responderam atingiu 1%. Na comparação do percentual de discordância, a escola ficou com percentual inferior, tanto da rede estadual quanto da junção dos dois sistemas municipal e estadual que pontuaram em 5%.

2.2.3.3.2 Análise da Infraestrutura

Quanto à análise da infraestrutura, foram observadas a sala de recursos e a acessibilidade da escola como um todo. Com base no Relatório Individual desta Unidade Escolar B, no Macroprojeto (2019), neste quesito, a Unidade B não possuía Sala de Recursos Multifuncional.

Quanto à acessibilidade como um todo, o acesso externo a escola conta com faixa de pedestre e ponto de ônibus próximo, vaga de estacionamento para pessoas com deficiência e guia rebaixada. A equipe gestora da escola se encontra próxima e de fácil acesso a população.

A estrutura da escola conta com salas de aulas em dois níveis, piso antiderrapante na entrada de algumas salas, biblioteca, cadeira de rodas acessível, pátio com palco acessível, piso

tátil para pessoas com deficiência visual, quadra de esportes coberta, banheiro adaptado para cadeirantes, refeitório, sala de vídeo, sala de informática e elevador (Capellini, 2019b).

Para a pontuação da infraestrutura/acessibilidade seguiu-se o mesmo protocolo do Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar, adaptado por (Santos, 2019) do Inventário de observação em creches de Mendes (2002), atribuiu-se um valor específico (de 0,5 a 2,0) a cada item das seguintes categorias de análise: acesso, sala de aula, refeitório e outros recursos (Capellini, 2019b).

A unidade escolar apresentou a nota final de 7,6, enquadrando se no perfil de parcialmente adequada.

Na análise qualitativa da infraestrutura, destacam-se como pontos favoráveis da escola: presença de faixa de pedestre na frente da escola, ponto de ônibus próximo, guia rebaixada, vaga no estacionamento para pessoas com deficiência, cadeira de rodas acessível, palco com rampa de acesso, elevador e banheiro adaptado para cadeirantes com maca (Capellini, 2019b).

No entanto, como pontos desfavoráveis: observou-se falta de adequação do piso da escola, principalmente no caminho até a quadra, que é feito de paralelepípedos. A quadra também não foi adaptada, já que espaço do portão não permite a passagem de um cadeirante, por exemplo. Apesar de existir piso tátil para pessoas com deficiência visual em alguns locais da escola, este ainda falta em outros ambientes. É preciso adaptar também o bebedouro e alguns degraus e desníveis presentes nos corredores e entradas das salas de aula (Capellini, 2019b).

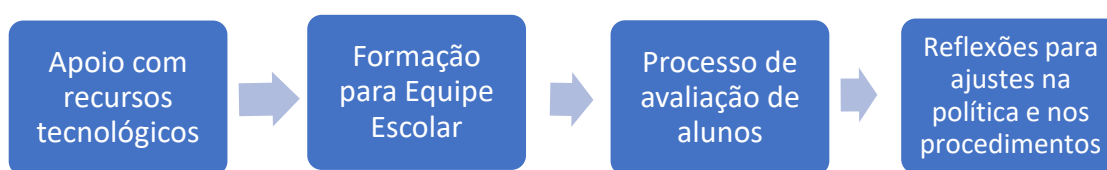
Em relação à participação de profissionais da escola nos processos de formação continuada ofertados pelo Macroprojeto, tem-se que até a emissão do relatório em 2019 nenhum profissional da Unidade participou das formações (Capellini, 2019b).

2.2.3.4 O processo interventivo (Unidade B)

Da mesma forma do que ocorreu com a Unidade A, a consultoria na Unidade B teve como proposta iniciar as intervenções no ano de 2021, de forma totalmente presencial na Escola. Porém com a Pandemia do Covid 19 e seus impactos em todo o sistema educacional, houve a necessidade de reorganização da Consultoria Colaborativa. Com o isolamento social, os primeiros contatos foram via mensagem de *whatsapp* e *email* e a escola demonstrou interesse tanto no apoio com recursos tecnológicos quanto na formação em serviço para sua equipe de professores.

Nesta escola, o processo de intervenção e colaboração ocorreu com base em quatro eixos principais, sendo o apoio com recursos tecnológicos; a formação para equipe escolar; o processo de avaliação de alunos e as reflexões para ajustes na política e nos procedimentos que ampliam a concretização da educação inclusiva. A Figura 11 ilustra a organização deste processo interventivo.

Figura 10- Eixos do processo de intervenção da Consultoria Colaborativa, Unidade B, no período de 2021-2022, Bauru/SP



Fonte: Autora, 2023.

2.2.3.4.1 Apoio com recursos tecnológicos

A ação inicial se referiu ao apoio da universidade (UNESP) para doação de recursos tecnológicos à Comunidade Escolar frente às demandas do ensino remoto emergencial gerado pela Pandemia. Em parceria com uma Rede de Supermercados da Cidade, foram colocadas caixa de coleta e a sociedade bauruense foi convidada a doar equipamentos eletrônicos em condições de uso.

Foi feito contato com a direção da escola e diante do aceite pela oferta dos aparelhos arrecadados, foram doados 11 equipamentos, sendo três tablets (dois novos), um *iPad* (usado e em bom estado), e oito celulares (usados) com seus respectivos carregadores (novos). Os equipamentos ficavam à disposição da Comunidade Escolar, principalmente dos alunos mais vulneráveis.

2.2.3.4.2 Formação para Equipe Escolar

A segunda ação promovida e que perpassou todo o processo da consultoria colaborativa nesta escola, foi o processo de formação da equipe escolar (direção, coordenação e docentes). As formações iniciaram-se remotamente, em 2021, e no ano de 2022, em sua maioria, ocorreram de forma presencial ou híbrida.

A agenda e a escolha dos temas foram estabelecidas pela direção escolar em parceria com a pesquisadora após análise e discussão do plano de ação elaborado pela escola.

Considerando as dimensões propostas desde o início do macroprojeto e que a consultoria colaborativa visava contribuir no trabalho direcionado à escola participante, havia a preocupação de que as formações abarcassem uma mescla de temas relativos à política, à cultura e às práticas inclusivas, bem como pudessem contribuir diretamente para os pontos de debilidade já diagnosticados no relatório individual da escola e favorecer na execução do plano de ação estabelecido por ela.

Os processos formativos precisam ser estrategicamente planejados, como, por exemplo, a ação da gestão diante das intenções do que pretende atingir, pois como preceituam Calderano, Martins e Marques (2013, p. 9), quando afirmam que “não dá para pensarmos em formação de professores sem referirmo-nos às políticas educacionais, entendendo que essas, na verdade, governam o trabalho e a formação dos docentes”.

Destrinchando as temáticas, foram destinadas abordagens para o detalhamento das deficiências que integram o público elegível aos serviços da educação especial, consoante a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a LBI (2015). Ainda, foi atendido o pleito dos docentes da unidade escolar para a formadora abordar a respeito dos Transtornos de Aprendizagem, devido aos casos presentes nesta escola. Assim, foram três rodadas de formação a respeito da caracterização e das orientações de como atender no contexto escolar os alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Vale ressaltar que estas três formações foram realizadas remotamente, pela plataforma *Google Meet*, ainda durante o período pandêmico.

A temática da adaptação curricular foi ministrada pela mesma formadora da Unidade A e também seguiu a mesma programação de trabalho utilizada nesta unidade, com o diferencial de que dois encontros foram ministrados presencialmente, durante o ATPC, com duração de duas horas cada encontro, e o terceiro encontro foi ministrado de forma híbrida, com a Formadora 1 remotamente, pela plataforma Teams e a Formadora 3, de forma presencial, mediando o encontro.

O tema Plano de Ensino Individualizado (PEI) foi tratado em formação presencial, pela qual foi feita abordagem conceitual e legal do documento, ressaltando sua importância, finalidade no primeiro tempo do ATPC. Na segunda parte, foi feita uma oficina de elaboração

do documento, com base em uma estrutura apresentada pela formadora para que a Escola pudesse desenvolver sua própria estrutura do documento.

Já o tema Sensibilização da Comunidade Escolar para a educação inclusiva foi ministrado durante a reunião de planejamento na retomada das atividades letivas do 2º semestre do ano de 2022, participando todos os servidores da escola, seja o corpo gestor, docentes, técnicos e equipes dos serviços de apoio (limpeza e alimentação), ocorrendo no pátio da escola, com duração de duas horas. A ação foi ministrada pela coordenadora do projeto, professora Vera Lucia Messias Fialho Capellini em parceria com a autora.

Por fim, em relação ao tema Ajustes Curriculares: repensando a prática docente, este foi desenvolvido de forma presencial, em horário de ATPC, com duração de duas horas e seguiu a mesma estrutura da abordagem realizada na Unidade A e com base no mesmo referencial teórico.

Neste sentido, as formações foram organizadas e se concretizaram em 11 eventos, sem deixar de considerar que devido à divisão das equipes por área nos ATPCs, alguns temas foram ministrados nos dois turnos do dia para abarcar todos os docentes da Unidade Escolar. Conforme demonstra o Quadro 7:

Quadro 7 – Organização da agenda, temáticas e profissional formador, Unidade B, no período 2021-2022

Data	Tema	Profissional
31/03/2021	Educação Inclusiva: público-alvo, dificuldades de aprendizagem, desafios e estratégias (parte 1)	Formadora 2 ¹²
04/05/2021	Educação Inclusiva: público-alvo, dificuldades de aprendizagem, desafios e estratégias (parte 2)	Formadora 2
15/06/2021	Educação Inclusiva: público-alvo, dificuldades de aprendizagem, desafios e estratégias (parte 3)	Formadora 2

¹² Formadora 2: Membro do Grupo de Pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento; Graduada em pedagogia; Especialista em educação especial e em transtornos de aprendizagem; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru; é Diretora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Município vizinho de Bauru.

16/03/22	Adaptação Curricular	Formadora 1
31/03/22	Adaptação Curricular	Formadora 1
08/06/22	Adaptação Curricular (Formação híbrida)	Formadora 1 Formadora 3 ¹³
22/06/22 30/06/22	Revisitando o Plano de Ensino Individualizado à luz do ensino colaborativo	Formadora 3
07/07/22	Sensibilização da Comunidade Escolar para a promoção e ampliação de políticas, práticas e cultura inclusiva.	Formadora 4 ¹⁴
11/08/22	Ajustes Curriculares: repensando a prática pedagógica	Formadora 5 ¹⁵
25/08/22	Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar: fundamentos, avanços e desafios	Formadora 6 ¹⁶

Fonte: própria autora, 2022.

Quanto à ementa, a intencionalidade dos temas dispostos visou superar a crença de que conforme Calderano; Martins; Marques (2013), a formação de professores só se dá na

¹³ Formadora 3: Membro do Grupo de Pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. É Graduada em Direito; Especialista em Gestão Escolar e em Direito Público; Mestre em Direito Constitucional; Doutoranda no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru, advogada e coordenadora pedagógica em escola da rede pública de educação.

¹⁴ Formadora 4: É líder do Grupo de Pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Professora Pesquisadora Produtividade (CNPQ); graduada em Pedagogia; Mestre e Doutora em Educação Especial pela UFScar; Pós-Doutora pela Universidade Alcalá-Espanha; Diretora e Professora Titular na Unesp de Bauru/SP.

¹⁵ Formadora 5: Membro do Grupo de Pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento; Doutora em Educação – Linha da Educação Especial pela Unesp de Marília/SP; Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp de Bauru; Especialista em AEE pela Unesp de Marília; em Gestão Escolar pela Faculdade Signorelli e em Psicopedagogia pela USC-Bauru; é Diretora de Divisão de Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

¹⁶ Formadora 6: Membro do Grupo de Pesquisa A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento; Doutora e Mestre em Educação Escolar, na linha de pesquisa Formação de professores e práticas pedagógicas pela Unesp de Araraquara; graduada em Pedagogia pela Unesp de Araraquara; Especialista em Psicopedagogia.

universidade, reconhecendo sua essencialidade, mas sem descartar o espaço do trabalho, o ambiente escolar, local propício de formação consistente e contínua.

Figura 11 - Reunião de Planejamento na Unidade B, Bauru/SP, 2022



Fonte: própria autora, 2022.

Seguindo a mesma sistemática aplicada na Unidade A para apurar e analisar os impactos e resultados produzidos pelas formações, por meio das percepções da gestão, da coordenação e os docentes, observou-se e extraíram-se trechos dos formulários de devolutivas preenchidos pelos docentes que participavam das formações, do documento portfólio de atividades produzido pela própria unidade a fim de atender a prestação de contas à FAPESP do ano de 2022, bem como do capítulo de livro escrito pela equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica da unidade escolar, para compor obra coletiva referente ao projeto e pelo qual relatam a experiência vivida pela pesquisa e apontam os reflexos e resultados decorrentes do projeto.

Os trechos foram analisados com base na categorização de conteúdo de Bardin (2016), buscando identificar as mesmas categorias elencadas para a Unidade A e pelos mesmos fundamentos de buscar mensurar a capacidade de transformação cultural, atitudinal e prática dos docentes por meio da expressão no discurso e na participação, analisando a interação e a apropriação do conteúdo trabalhado em relação à rotina escolar e a prática docente.

O quadro 8 demonstra os trechos do relatório organizados de acordo com sua categoria:

Quadro 8 – Categorias para análise dos resultados das formações, Unidade B, no período de março a setembro de 2022

Data e temática	Categorias	Trechos destacados em depoimentos para a pesquisa
Formações 1,2 e 3:31/03; 04/05 e 15/06/2021 ocorridas via <i>meet</i>, durante o período do Ensino remoto emergencial Temática: Educação Inclusiva: público-alvo; dificuldades de aprendizagem, desafios e estratégias	Interação	A coordenadora pedagógica e a vice-diretora enfatizaram “como é importante este canal de informação em dias de bastante dificuldade para trabalhar devido ao ensino remoto”. Docente participante 1 resumiu: “Esta formação nos faz olhar de forma diferenciada para cada deficiência para termos estratégias pra trabalhar com o aluno”.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente.	Houve pergunta referente às características do TODE, ligando a fala da formadora à característica e perfil de aluno sem relatório clínico; Foi destacada a preocupação dos docentes com o público com dificuldades de aprendizagem que as escolas receberão após a pandemia e a necessidade do trabalho diferenciado e de reforço. Docente participante 1 pontua que “temos vários alunos com deficiência e essa palestra pode mostrar se estamos no caminho certo. Também nos forneceu informações para melhorarmos nosso trabalho”. Docente participante 2 conclui que “a formação auxilia na inclusão dos alunos do PAEE no âmbito da educação comum,

		levando sempre em consideração suas singularidades e necessidades”.
Formação 4, 5 e 6: 16/03, 31/03 e 08/06/2022 (presenciais) Temática: Adaptação Curricular: o que e como fazer?	Interação	Docentes regentes e professora da educação especial que acompanham um aluno com autismo fazem queixas da dificuldade de administrar a sala para propor adaptação curricular; queixa da dificuldade de adaptar o material, com destaque para aqueles mais abstratos como a história, a filosofia, a sociologia.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	Durante as explanações, manifestações: Docente participante 1: “tenho dificuldade de preparar o material diferente”. Docente participante 2: destaque a “Rede Estadual tem anexo específico para adaptação curricular, que é burocrático”. Docente participante 3: compreende que tem que reduzir o conteúdo e não alterar o tema, mas que, na prática, com a ausência de sala de recursos e professor da educação especial, fica difícil”.
Formação 7: 08/06/2023 Temática: Adaptação Curricular	Interação	Docentes bastante comunicativos, relatando que após as primeiras formações sobre o tema, sentem a necessidade de colocar em prática, destacando a importância

(Híbrida), com uma formadora presente e a outra à distância. Ocorreu no espaço da biblioteca		do registro para nortear este processo. Alguns docentes reclamam da quantidade de papel.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	Docentes solicitam que seja dada sequência na formação com base na documentação que utilizam para o registro do trabalho com o aluno elegível aos serviços da educação especial. Novas queixas de componentes mais abstratos e a dificuldade de promover a adaptação.
Formação 8 e 9: 22/06 e 30/06/2022 Temática: Revisitando o Plano de Ensino Individualizado à luz do ensino colaborativo	Interação	Docentes fazem apontamentos sobre a necessidade de simplificação do PEI.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	“Observo a importância do PEI como apoio na organização, no planejamento e no registro do atendimento específico ao aluno”. “Gostei muito da intervenção de hoje, bastante esclarecedora”.
Formação 10: 07/07/2023 Temática: Sensibilização da Comunidade Escolar para a promoção e ampliação de políticas, práticas e cultura inclusiva.	Interação	Reunião geral com todos os servidores da Escola, ambiente amistoso de conscientização para a necessidade da escola ser inclusiva e cada um participar com sua função. Acolhimento e agradecimento pela participação da Professora Coordenadora do Projeto no momento do planejamento. A Diretora enfatiza o processo pelo qual a escola vem passando para

		implementar e ampliar políticas, práticas e culturas inclusivas.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	A Diretora enfatiza o processo pelo qual a escola vem passando para implementar e ampliar políticas, práticas e culturas inclusivas, os avanços e os desafios que ainda estão por vir, mas que as conquistas quanto à implementação da sala de recursos, a professora da educação especial dedicada à escola e as formações representam marcos importantes no processo de tornar a escola mais inclusiva.
Formação 11: 11/08/2023 Temática: Ajustes Curriculares: repensando a prática pedagógica	Interação	Docentes comunicativos, interessados em repensar a prática em sala de aula.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	Compreensão de que o processo de ajustar o currículo deve ser feito por partes, após o conhecimento do aluno e sistematizado para trabalhar com base no currículo. Compreendem que o termo ajuste é mais adequado, pois nem tudo adaptação, mas também há flexibilização e adequação.
Formação 12: 25/08/2023 Temática: Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar: fundamentos, avanços e desafios	Interação	Docentes interessados pela temática por ser a primeira atribuição de aulas com a função do professor colaborativo.
	Apropriação do conteúdo e relação com o cotidiano escolar e a prática docente	Compreensão de que o trabalho colaborativo é com todos os agentes da educação, e que o ensino colaborativo é a prática do

		professor regente junto ao professor da educação especial. Foco na aprendizagem de todo o grupo de alunos no qual está inserido o aluno elegível aos serviços da educação especial.
--	--	--

Fonte: própria autora, 2023.

Na análise do conteúdo dos trechos, destacam-se as reflexões dos docentes sobre a necessidade de olhar de forma diferente para cada deficiência, para assim termos estratégias para trabalhar com os educandos; a formação para melhorar o trabalho docente; para considerar as singularidades e necessidades do aluno para planejar; sentem necessidade de colocar em prática a teoria, concordam sobre a importância do registro para nortear o trabalho docente, mas reclamam da burocracia e do excesso de formulário (Docentes Escola B, 2022).

2.2.3.4.3 Processo investigativo discente (alunos com relatório pedagógico com indicação para avaliação)

Durante as formações e em reuniões com a direção, uma queixa da escola era sobre os alunos que pedagogicamente eram notados com comportamentos atípicos e que apresentavam dificuldades de acompanhar os processos de ensino, bem como demonstravam dificuldades para aprender.

Ferrari, Vilaronga e Elias (2019) já apontavam para a ausência de laudo médico de muitos estudantes, bem como a busca por formações complementares, sendo uma das principais dificuldades para a efetivação da prática do planejamento com adaptação curricular, fazendo com que o diagnóstico prévio aconteça no contexto escolar, pela observação pedagógica, e os primeiros encaminhamentos aconteçam, antes mesmo do laudo médico.

A consultoria colaborativa visando contribuir no atendimento desta demanda, proporcionou aos alunos indicados com relatórios pedagógicos prévios a passarem por um processo de avaliação multimodal, sendo 14 alunos indicados para triagem, sendo destes, apenas 04 estudantes indicados para completarem todo o percurso investigativo.

A avaliação multimodal consiste na observação do comportamento a ser avaliado em diferentes situações, contextos e por diferentes interlocutores, com a aplicação de mais de um

instrumento de coleta de dados (medida) para aferir o mesmo conjunto de habilidades (Caballo, 2003; Del Prette, 2004); avaliações que envolvem a história de desenvolvimento da criança, acrescida de um instrumento que pretende identificar a área da aprendizagem, podem apoiar a tomada de decisões dos agentes que atendem o estudante, para o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, que contribua para o desenvolvimento pleno das potencialidades desta população (Mendonça, 2015).

Considerando ser este o modelo de avaliação adotado, uma vez que o processo foi composto por relatório pedagógico emitido pelos docentes da Unidade B; relatório de anamnese, preenchido em entrevista realizada entre a pesquisadora e familiares dos alunos avaliados; em alguns casos, por documentos trazidos pelos familiares, somado aos testes da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Wisc- IV, 4ª edição; o Teste de Escala de Comportamento Adaptativo e a Escala de Níveis de Apoio – Supports Intensity Scale – AAIDD, para avaliar o Nível de Suporte dos respectivos alunos, aplicados pelas psicólogas, membros do LaTeDip e colaboradoras do macroprojeto.

Os 10 alunos que não permaneceram no processo foram desabilitados pelos seguintes motivos: a família foi acionada pela escola, mas não compareceu para fazer a entrevista; alunos já tinham diagnóstico anterior e inclusive já tinham sido submetidos às terapias e outros atendimentos externos à escola, mas que por algum motivo não deram continuidade aos serviços e não comunicaram à escola, sendo na triagem orientados para retomarem aos seus atendimentos, e uma aluna era maior de idade sendo encaminhada para a assistência social.

Este atendimento preliminar, ainda que tenha desabilitado alguns alunos para o processo completo de avaliação, trouxe informações e encaminhamentos importantes para a escola e para as famílias no atendimento destes, destacando a importância da consultoria colaborativa na intermediação das relações no contexto da escola, com destaque para o fluxo de atendimento aplicado para todos os participantes, tendo a anamnese com as famílias como o primeiro procedimento da avaliação.

O relatório final da avaliação multimodal foi constituído com base na Resolução CFP nº 007/2003, a qual institui o “Manual De Elaboração de Documentos Escritos Produzidos pelo Psicólogo”, decorrentes de avaliação que orienta a utilização integrada de técnicas e instrumentos para coleta de dados. Este formato de avaliação permite ao profissional, compreender melhor o indivíduo e a possibilidade de encaminhamento, quando necessário, para serviços que favoreçam o suprimento de suas demandas, sob à luz do funcionamento cognitivo

da criança, seus comportamentos, seu contexto social e no caso da pesquisa, do contexto escolar (Brasil, 2003).

O fluxo com as fases do processo de avaliação foram:

A escola apresenta os relatórios pedagógicos feitos pelos docentes que trabalham com os alunos indicados.

Em seguida, é realizada a identificação e a entrevista anamnese entre a pesquisadora e um responsável/familiar de cada aluno avaliado, pela qual foram pontuadas informações relacionadas ao histórico de desenvolvimento, rotina familiar e escolar, enfatizando sobre as possíveis dificuldades da criança nestes ambientes.

O terceiro passo, constituiu-se da avaliação do desempenho-cognitivo e comportamento adaptativo por meio dos instrumentos utilizados: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição (WISC-IV); da Escala de comportamento adaptativo; da Escala de níveis de Apoio - Supports Intensity Scale – AAIDD e ao final, recomendação para conduta e encaminhamentos.

Finalizadas as avaliações, foi dada devolutiva para a direção da escola por meio de relatório e planilha de todos os casos indicados, bem como, foi dada devolutiva individual para os pais/responsáveis dos 04 alunos que finalizaram o percurso investigativo, todos com observações qualitativas sobre os respectivos atendimentos para que pudessem ser replicadas aos docentes e profissionais que atuam no atendimento destes estudantes na Unidade Escolar.

As evidências do processo de avaliação se deram por meio dos relatórios individualizados organizados pelas psicólogas em conjunto com a pesquisadora, que norteou o atendimento aos pais para as devolutivas, bem como pela planilha circunstanciada do atendimento direcionado a cada um dos alunos, que foi apresentada à direção da unidade escolar para o compartilhamento com os membros da equipe envolvida no atendimento dos respectivos estudantes.

Uma cópia de um dos relatórios de devolutiva à escola e à família foi anexado ao trabalho, como Anexo A, mantendo o sigilo do estudante.

2.2.3.4.4 Reflexões e reflexos para ajustes na política e nos procedimentos para a promoção da educação especial na perspectiva inclusiva

Sobre o processo reflexivo com a gestão para ajustes nas políticas e nos processos para a promoção da educação inclusiva na escola, o mesmo se deu em todo o percurso de intervenção, com as reuniões de alinhamentos ocorridas na escola, na sede da Promotoria Pública da Comarca de Bauru, de forma remota com as intervenções ocorridas de forma sistematizada, com destaque para as formações ocorridas nos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Os reflexos e resultados deste processo culminaram na elaboração pela própria escola de um portfólio das ações realizadas ao longo do percurso, demonstrando a estruturação do trabalho desenvolvido, evidenciando seus resultados e constituindo um documento de registro para consulta e estudos para fins de utilizá-los como modelo ou para novas reformulações.

Ainda, esta Unidade Escolar foi convidada para participar de obra coletiva acerca das memórias do projeto, no qual contribuiu com um capítulo intitulado: “Direito, educação e pesquisa: relato de experiências sobre inclusão” onde relatam a experiência vivida com o projeto em sua unidade escolar.

As análises textuais, bem como as ações concretas de participação efetiva dos agentes escolares da Unidade B, foram analisados com base na teoria de Bardin (2016), buscando analisar de forma qualitativa os dados coletados e observados.

Por estes documentos se extraem os reflexos e as contribuições da atuação da consultoria colaborativa nesta unidade escolar, destacando as considerações da gestão escolar de que “A parceria entre a Promotoria, a FC-UNESP, Diretoria de Ensino e nossa escola potencializou consideravelmente as ações de inclusão já realizadas pela comunidade escolar e possibilitou novas” (Unidade B, 2022a).

a) Ajustes na infraestrutura física da Escola:

Nas intervenções por diversas vezes foi destacada a importância de espaço e profissional específico para apoio dos docentes regentes no atendimento dos serviços da educação especial, o que era um ponto crítico nesta unidade, por não ter nem o local, nem o profissional especializado até o mês de maio de 2022.

“Almejamos tornar a inclusão uma realidade como parte da cultura escolar, para isso nós procuramos adequar algumas adaptações do espaço físico necessário para a acessibilidade e oportunizar o relacionamento atitudinal de aceitação do/a outro/a (Unidade B, 2022a).

No decorrer da intervenção, foi finalizado o processo de abertura de espaço para atendimento dos serviços da educação especial junto ao espaço da biblioteca da unidade escolar. Outros pontos de adequação do espaço físico que foram pontuados no relatório individual também foram ajustados conforme relata a gestão da escola.

Quanto à adaptação do espaço físico, temos procurado atender e fazer as possíveis adaptações em alguns ambientes, tais como: rampas no acesso à quadra, uso e cuidado com o elevador, deslocar as turmas de uma sala para outro ambiente ou de um andar para outro, conforme a necessidade. Sempre que possível, no que for pertinente e de poder de atuação da gestão escolar, tomaremos as providências para melhor acolher esses/as alunos/as” (Unidade B, 2022a).

b) Implantação e oferta dos serviços de educação especial na Unidade Escolar:

Durante o processo de intervenção houve diversas manifestações dos docentes pela ausência dos serviços da educação especial que inviabilizava o trabalho de adequação curricular, de método e avaliativo, por falta de apoio suficiente de profissional especializado.

[...] Fazemos as adaptações, mas não tenho certeza se estou fazendo da forma correta, preciso da ajuda de um especialista (Relato Professor 4, Unidade B).

[...] Os conteúdos mais abstratos são mais complexos para serem adaptados, tenho dúvida se estou no caminho certo (Relato Professor 5, Unidade B).

Estas manifestações eram repassadas para a Gestão Escolar e por vezes, o responsável pela Coordenação/Gestão presente no ATPC presenciava as reclamações de falta de apoio específico, que demonstravam a urgência e a relevância da gestão da Unidade dar foco no processo para implantação do serviço no local, pois que se tornou concreto em agosto de 2022, conforme relata a Gestão Escolar.

A partir de agosto de 2022 foi implementada em nossa escola, o Atendimento ao Público-alvo da Educação Especial por meio da Itinerância (SÃO PAULO, 2017), com duas docentes especializadas em deficiência intelectual. As aulas de Itinerância ocorrem no contraturno, ou seja, os/as alunos/as frequentam a Itinerância no período da manhã e as aulas regulares no período da tarde ou vice-versa. A docente especialista tem carga horária específica de acompanhamento para estar nas aulas do ensino regular e acompanhar seu aluno e/ou sua aluna, no período da tarde com o objetivo de ter maior clareza sobre quais atividades que deverão ser desenvolvidas em sala de aula e Itinerância, visando um processo de aprendizagem adaptado e adequado a cada aluno/a (Unidade B, 2022a).

c) Chegada da Docente de Educação Especial em concomitância à Modalidade do Docente do Ensino Colaborativo

Em 28 de setembro de 2021 foi instituída a Resolução Seduc nº 92 que alterou dispositivos da Resolução da Secretaria da Educação nº 68, de 12 de dezembro de 2017 e por ela ampliou e reorganizou as aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado.

Com isso, iniciaram-se as movimentações ao nível dos sistemas escolares para implantar o respectivo serviço. Na Unidade B, o profissional do ensino colaborativo iniciou em agosto de 2022.

“A docente especializada em Educação Especial, acompanha os/as alunos/as que tem deficiência ou dificuldades de aprendizagem durante as aulas e contribui, orienta, colabora para a adaptação dos conteúdos curriculares objetivando uma melhor compreensão e uma aprendizagem mais qualitativa” (Unidade B, 2022a).

O profissional do ensino colaborativo é aquele viabiliza o atendimento do aluno com necessidades específicas em sala comum, apoiando o professor regente. Ainda, é quem contribui para que, pela parceria, as ações pedagógicas com base no Desenho Universal de Aprendizagem possam se concretizar, considerando que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos, começa por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos (Nunes; Madureira, 2015).

d) Reformulação do PPP:

Na reformulação do documento, a Unidade traz como princípio basilar do trabalho a gestão participativa, demonstrada pelo PPP como proposta aberta, em movimento para atender as demandas da escola que são dinâmicas.

É uma proposta concreta, viva, discutida, decidida e sustentada pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, com o propósito de superar a desarticulação e a fragmentação observadas constantemente na prática educativa: é uma proposta pedagógica construída por todos/as que atuam no cotidiano e que considera as questões relativas ao currículo, ao planejamento, à avaliação e funcionamento da escola como instituição social (Unidade B, 2022b).

Quanto aos pontos indicados para reformulação do PPP na primeira fase do macroprojeto, indicou-se que havia necessidade de descrição detalhada do tipo de apoio destinado aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, métodos abordados para a elaboração da adaptação curricular e uma descrição mais detalhada do ambiente escolar e das

práticas pedagógicas voltadas para este público e maior clareza na descrição da população da escola (Capellini, 2019b).

O documento reformulado traz descrição do alunado, bem como das famílias atendidas pela escola. Traz sessão específica denominada Concepção de Escola Inclusiva, faz um apanhado da legislação embasadora, aborda os princípios que norteiam o atendimento de todos, elenca as ações de formação continuada, os apoios externos recebidos, inclusive deste projeto, destaca os serviços recentemente instalados (ano de 2022) como o espaço da sala de recursos, o atendimento da profissional de educação especial e do atendimento em sala regular do professor na modalidade de ensino colaborativo (Unidade B, 2022b).

Na seara dos recursos aborda sobre os recursos da tecnologia assistiva e dos materiais da sala de recursos e referente aos processos avaliativos, afirma que esta poderão ser realizados de diferentes formas como oral, considerando a participação, a escrita, o desenho, e de mais formas conforme a percepção do/a professor/a diante da necessidade e situação do/a aluno/a requer (Unidade B, 2022b).

Menciona ainda o novo documento quanto às adaptações curriculares,

os/as professores elaboraram os Planos individualizados (Anexo 3 – Adaptação curricular – Instrução CGEB, de 14/01/2015) e atividades adaptadas para atender os/as alunos/as com deficiência. A elaboração dessas atividades está de acordo com a capacidade de cada um/a dos/as nossos/as 17 alunos/as com a orientação da PCNP de Educação Especial, da Diretoria de Ensino, Projeto de Parceria entre Promotoria de Bauru, UNESP, nossa escola e dos relatórios de cada aluno/a disponibilizados em seus prontuários (Unidade B, 2022b).

Desta forma, o novo documento contempla nas previsões acerca da educação inclusiva que a escola tem previamente a função de identificar as especificidades, as habilidades e suas potencialidades no contexto educacional, integrando-as no projeto político pedagógico com orientações e os caminhos institucionais que a equipe seguirá para a efetivação do atendimento às necessidades deste estudante (Araujo Reis; Alves, 2023).

e) Cultura inclusiva e envolvimento da Gestão Escolar:

A elaboração de relato de experiência foi feita pela Diretora, pela Vice-Diretora e pela Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar. A escrita representa a revisitação a todo processo interventivo e suas influências na rotina escolar, incluindo o trabalho de gestão da escola. Demonstra as reflexões de três agentes sobre o caminho percorrido, as transformações

realizadas e os desafios a serem alcançados, considerando que a educação inclusiva é um processo contínuo a ser implementado.

Fundamentalmente, a escola inclusiva pretende marcar a passagem de um modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no/a professor/a de educação especial, para um novo modelo em que os/as alunos/as com deficiências são incluídos nas turmas regulares. Esta inclusão ocorre, não apenas nas atividades curriculares, mas também em todas as outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, procurando integrar as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar (Unidade B, 2022b).

Considera-se que tais reflexões foram influenciadas pela consultoria colaborativa desenvolvida na Unidade Escolar B, que por meio da pesquisa-ação gerou provocações que contribuíram para o exercício constante de reflexão sobre as diferenças, inclusive pela essência de como foi operacionalizada, com atores diferentes inseridos no cotidiano escolar, ora como pesquisador, ora como membro da comunidade, propondo ações diferentes da rotina antes estabelecida, contribuindo para que o elemento da diferença passe a fazer parte do cotidiano em que está inserido.

Neste sentido Jesus, Vieira e Rodrigues (2018) reforçam que se os contextos educacionais que são atravessados pela diferença produzem a ideia de paralisação por não se ter certeza da melhor forma de condução, a pesquisa-ação colaborativa tem como objeto esta problemática e convida os envolvidos para se debruçarem a fim de descobrir novos encaminhamentos e alternativas para desvendar a realidade social, gerando oportunidades, ações e atitudes de enfrentamento dos desafios no contexto das escolas.

Buscando evidenciar com a prática, a Unidade B, tanto no documento PPP quanto no relato de experiência, discorre-se sobre a implementação de um projeto de diálogos com alunos que trabalha a cultura inclusiva.

O projeto fundamenta-se no princípio de que a cultura inclusiva se desenvolve como resultado de um processo que envolve amizade, empatia e respeito para com o próximo. A atividade foi realizada com uma turma noturna que recebeu um colega com deficiência física e usuário de cadeiras de rodas e que para acomodá-lo a turma teria que mudar de piso e houve a compreensão da necessidade da mudança para atender às condições específicas do colega, que foi acolhido pela turma e em especial, teve um colega que se prontificou para ajudá-lo na locomoção e atividades rotineiras da escola, destacando que os colegas divergem de opção por time de futebol fortemente, mas entendem que ter opiniões e gostos diferentes não interfere na construção de uma verdadeira amizade, cultivando valores como respeito e colaboração com o próximo (Unidade B, 2022b).

A experiência relatada foi exitosa para o caso e encoraja a unidade escolar a tomá-la como exemplo para multiplicá-la em outras problemáticas semelhantes. A conclusão do projeto

com o valor da amizade gerou uma mensagem que foi socializada com a turma e nos murais da escola.

Outro projeto com foco na cultura inclusiva foi a apresentação dos alunos com deficiência inseridos em suas turmas no Show de Talentos, por ocasião do aniversário de 28 anos da unidade escolar, que gerou a sensação de pertencimento, empoderamento e de empatia na comunidade (Unidade B, 2022b).

f) Percepção do coletivo escolar sobre o processo de avaliação de estudantes que tinham indicação pedagógica e aguardavam avaliação e emissão de relatório clínico técnico:

O relato de experiência escrito pela gestão escolar demonstra como foi operacionalizado o início do processo de avaliação dos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e pedagogicamente eram indicados para uma avaliação clínica, pois mesmo que pela perspectiva inclusiva não haja vinculação entre a exigência de relatório clínico (laudo) para o atendimento específico às necessidades apresentadas por um estudante, na vivência da intervenção notou-se, na escola observada, a relação feita pelos docentes entre a identificação clínica da condição do estudante com a segurança para realizar procedimentos diferenciados com o mesmo.

Foi realizado também um levantamento dos/as alunos/as que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que a escola não possuía os laudos. Foi elaborado pela escola um “Formulário – Percepções e Observações sobre dificuldades de aprendizagem” para os/as docentes da escola preenchessem para o registro de suas percepções sobre as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, como forma de identificar quais necessitavam de avaliação multiprofissional para elaboração de relatório e laudo, embasando um trabalho pedagógico mais adequado (Unidade B, 2022b).

O registro da equipe gestora demonstra o propósito da Consultoria Colaborativa que é trazer para o trabalho pedagógico, embasamento para que ele se torne mais adequado, pois como em pesquisa-ação colaborativo-crítica não se pesquisa sobre pessoas, mas com as pessoas, permite-se dentro dos seus resultados e reflexos que o trabalho coletivo e colaborativo emergja (Jesus; Vieira; Rodrigues, 2018) adequadamente para os agentes e para o local onde a pesquisa acontece.

2.2.3.5 Algumas considerações acerca da consultoria colaborativa

Ao final dos relatos das intervenções realizadas e dos resultados alcançados, pode se considerar que dentre as diversas ações e reflexões que integram a gestão escolar na perspectiva inclusiva, os processos formativos contribuem para mudanças de concepções de deficiência e para a criação de estratégias pedagógicas visando a inclusão de pessoas com deficiência (Gesser; Martins, 2019).

Na busca pela forma mais adequada de executar esta formação, (Franco; Pimenta, 2018), indicam que a formação em serviço com a participação da universidade produz a constituição de possíveis encaminhamentos, ações e atitudes para enfrentamento dos desafios que se apresentam no contexto da escola.

No seu compromisso de alcance social, as universidades públicas têm seu importante papel em participar do redirecionamento das ações dos professores, gestores e/ou docentes pelas propostas de formação continuada, que se mostram indicadas por proporcionarem oportunidade de compartilhamento das vivências escolares com a academia que por sua essência, procura encontrar respostas para as questões que são vividas na escola, considerando sua realidade local, a história dos personagens e da cultura que constitui determinada realidade educativa (Mazon; Leite, 2013).

As percepções das gestões escolares das duas escolas estaduais contempladas com a consultoria colaborativa também coadunavam com a literatura, dando abertura para que as intervenções da pesquisa pudessem ocorrer, com foco para processos formativos em serviço, ao mesmo tempo que outras ações eram desenvolvidas como consequência, resultado ou influência de todo contexto de mobilização gerado nestes lócus durante o período das intervenções.

Conscientes de que todos os resultados relatados não foram fruto exclusivamente da consultoria colaborativa, evidências foram geradas no sentido de que a sensibilização e a mobilização de recursos, tempo e pessoas, movimentos estes provocados pelas intervenções, contribuíram para que as comunidades escolares das Unidades A e B experienciassem o redesenho ou a criação de condições que favoreceram para que a educação inclusiva se concretizasse nestas escolas, além de lançar exemplos concretos e factíveis de como dar continuidade a estes processos iniciados ou fortalecidos com a pesquisa realizada.

2.2.3.6 Das impressões da consultora durante o processo de pesquisa:

Ao fechar o ciclo desta pesquisa, considero importante relatar algumas impressões e percepções que obtive ao longo desta pesquisa longitudinal.

Início destacando que uma pesquisa desta monta, natureza e complexidade só foi possível de ser realizada por estar ancorada no tripé universidade pública, Ministério Público e Fapesp, considerando: a grande quantidade de agentes e processos envolvidos que somente uma universidade pública tem o poder de mobilizar; a necessidade de imposição de ações e atitudes que infelizmente, muitas vezes ocorreu, por parte do Ministério Público para que os procedimentos se concretizassem e por fim, o financiamento de recursos para custear um estudo longitudinal que entre as fases investigativas do macroprojeto até a implementação da Consultoria Colaborativa nas Unidades A e B, levaram mais de 07 anos e, portanto, envolveram a necessidade de investimento de recurso público.

Ainda, destaco a assertividade da metodologia da pesquisa-ação para investigações sociais como aqui se propôs, no contexto escolar, pois como já defendiam Almeida, Effgen, Sá (2018) os pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação se apresentam como possibilidade e tentativa de pensar outras alternativas na construção e legitimação de uma escola inclusiva, sobretudo pela busca por mudanças no contexto escolar pela via da formação de professores e gestores da educação, de forma colaborativa entre o pesquisador da universidade e os próprios pesquisadores do contexto pesquisado (professores e gestores), permitindo olhar a realidade existente e refletir sobre ela, conjuntamente.

No contexto da intervenção, muitas dificuldades emergiram, por vezes quase intransponíveis, com destaque para as barreiras atitudinais de gestores e docentes que se fundem e fortalecem à baixa motivação, falta de empatia, desconhecimento e apatia frente ao desafio dos novos perfis de alunos já inseridos nas salas de aula comum e que não se encaixam a uma única forma de ensinar e às metodologias que são com base no indivíduo com deficiência e não nas modalidades colaborativas de ensinar, como preceitua por exemplo, o desenho universal de aprendizagem.

Diante das dificuldades, o delineamento da pesquisa foi o timão para sua continuidade e a planejada e constante relação estabelecida entre a pesquisadora e os participantes gerou oportunidades de reflexão e autorreflexão que produziram amadurecimento e abertura para produção de conhecimentos, debates e discussões de forma dialética e com aproveitamento do que a pesquisa promoveu e agregou de conhecimentos teóricos e práticos, recursos e ações que

influenciaram a escola e seus agentes participantes, marcando a essencialidade da característica longitudinal da pesquisa para alcançar seus resultados.

Na busca como pesquisadora por promover possibilidades para uma gestão escolar inclusiva por meio da consultoria colaborativa, observa-se que uma escola representa muito o que preceitua e reconhece seu gestor como papel da escola, e que, portanto, como observado no trabalho, diante dos modelos de gestão adotados pelos sistemas educacionais, qualquer mudança ou consolidação só se inicia, ou se conclui, com a umbilical participação do gestor.

Assim, este estudo evidenciou que ações e atitudes colaborativas intermediadas pelos gestores escolares, têm forte potencial para a construção de uma escola efetivamente inclusiva, um ecossistema inclusivo, com ambiente, pessoas, currículo, metodologias e recursos que conectados de forma intencional, ganham força para a promoção do direito à educação para todos, e que a formação continuada e em serviço, com o envolvimento de todos os agentes, pode ser a mola propulsora para que a instituição escola acompanhe o movimento da educação inclusiva e envolvida nele, reflita e reconheça coletivamente qual a forma mais adequada de prover processos de ensino e aprendizagem que promovam o potencial de cada estudante.

3 DISCUSSÃO GERAL

Os dados apresentados pela revisão bibliográfica no capítulo 1, permitiram compreender com maior clareza os significados e as nuances das práticas, políticas e culturas inclusivas, apresentando estudos que trouxeram luz para a temática e para interpretação das situações reais identificadas pelo macroprojeto acerca da qualidade da Educação Especial ofertada pelas escolas públicas da Comarca de Bauru, e em específico, sobre as duas escolas estaduais que foram contempladas pela consultoria colaborativa, além de proporcionar embasamento teórico para o delineamento das intervenções nelas realizadas.

Por meio da revisão da literatura, foi possível constatar no período investigado, a tímida produção de estudos científicos envolvendo o tema gestão escolar para a inclusão de pessoas com deficiência, tanto em âmbito nacional quanto internacional, considerando que foram identificados 15 achados, sendo 10 trabalhos brasileiros.

Evidenciou-se, também, que a tratativa do tema Gestão da Educação ganhou destaque com os movimentos governamentais de migração dos alunos da escola especial para a escola regular, o que não ocorreu só no Brasil. Barow e Östland (2019) relatam que na Alemanha, com as reformas educacionais resultantes da Convenção das Nações Unidas para a pessoa com deficiência, as escolas especiais foram fundidas às comuns ou fechadas, e diretrizes do governo determinaram que as escolas regulares se tornassem responsáveis pela educação de crianças com deficiência.

Em Hong Kong, Chan e Yuen (2015) relatam que o Departamento de Educação e Desenvolvimento da primeira infância do país, determinou que a partir de 2007 todas as escolas deveriam dar respostas aos estudantes com deficiência, devendo para isso, colocá-los no centro de suas políticas e práticas.

No Brasil, Baptista (2019) aponta que, entre 2000 e 2010 foi um momento de intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização dos alunos com deficiência, a valorização do ensino comum e o movimento de matrículas migrando da escola especial para a escola comum, indicando que, segundo dados do (Inep, 2015) as matrículas dos alunos com deficiência na escola regular eram 145.141, em 2003 e chegaram a 750.983 neste ano.

Neste contexto de transformação pelo qual passou o atendimento dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, é importante ressaltar que desde 1994, pela

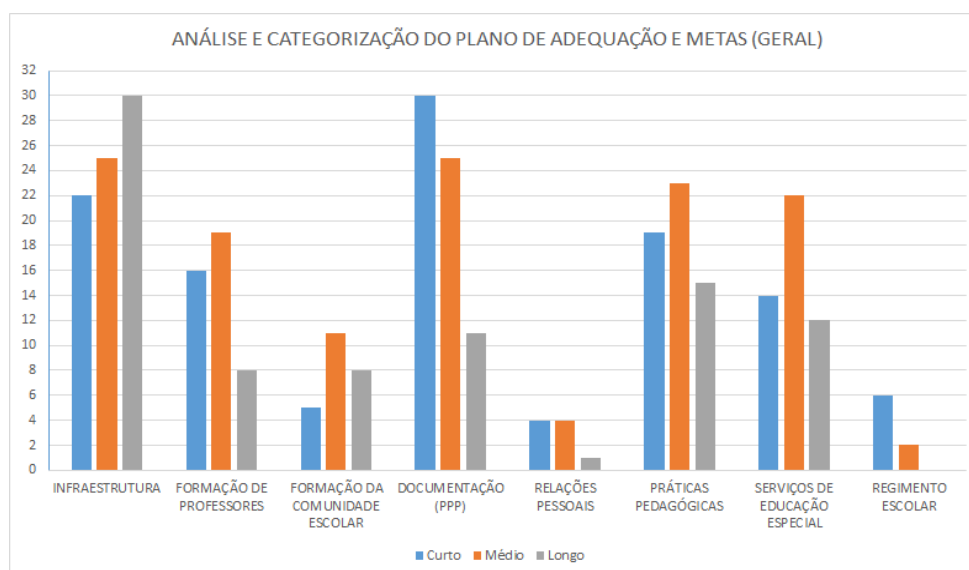
Declaração de Salamanca, houve a preocupação de estabelecer o papel da gestão escolar para a promoção do direito à educação para todos, sobretudo na compreensão a partir deste evento, de que o movimento de atendimento dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, deveria ser contrário ao que ocorria até aquele momento. Não era mais o aluno com deficiência que deveria se adaptar ao contexto escolar, mas sim a escola é que deveria ser preparada para atender estes alunos com condições específicas para aprender (Unesco, 1994).

Pela já referida Convenção de Salamanca, ao convencionar em seu texto qual seria a função da gestão escolar neste novo cenário de atendimento, previu-se que a administração escolar seria exitosa a depender do envolvimento ativo e reativo de professores e do desenvolvimento de cooperação efetiva de trabalho em grupo para atender às necessidades dos estudantes (Unesco, 1994).

Assim, no processo de investigação da literatura sobre a gestão escolar inclusiva, a tabela 1, que aborda os objetivos dos trabalhos, constatou o entrelaçamento das categorias políticas, práticas e culturas inclusivas, levando a considerar o quanto essas três categorias estão imbricadas na composição da temática e no fazer da gestão escolar em uma perspectiva inclusiva.

Este complexo de categorias também foi constatado no cotidiano escolar em nossa pesquisa de campo, tanto ao nível do macroprojeto, nas escolas participantes da comarca de Bauru, quanto nas duas escolas contempladas com a consultoria abordada neste trabalho.

O Gráfico 12 apresenta os principais temas das ações que as gestões escolares das 70 unidades respondentes das duas redes, municipal e estadual, apontaram para serem trabalhados em seus planos de ações.

Gráfico 12 - Temas apontados para ações em todas as unidades escolares estaduais e municipais

Fonte: Equipe do projeto, 2022.

As escolas tiveram liberdade para responder quais ações eram necessárias e em qual escala de prioridade, sendo destaque nas respostas as temáticas infraestrutura e adequação da documentação, apontadas por 30 das 70 escolas respondentes, o que levou a considerar que a gestão para inclusão nas escolas regulares participantes, ainda se encontra focada no estágio de estruturação do atendimento (estrutura física, documentação), seguida da formação docente, apontada por 19 das 70 escolas para promover ações de curto prazo, por 22 escolas para promover ações de médio prazo e por 15 escolas para promover ações de longo prazo.

A formação de professores, apesar de contemplar um pilar da política de condução da inclusão nas escolas, é uma ação fortemente ligada à prática docente e aparece nas respostas de 16 escolas para ações de curto prazo, 19 escolas para ações de médio prazo e 8 escolas para ações de longo prazo. As categorias que tiveram menor apontamento foram relações pessoais, regimento comum e formação para a comunidade escolar.

Em relação às duas escolas contempladas com a consultoria, a mesma mescla de categorias foi evidenciada quando das tratativas estabelecidas com cada unidade para a escolha das ações a serem trabalhadas nas intervenções, sendo pleiteadas ações em ambas as unidades para recursos tecnológicos, seguida da formação continuada e em serviço e nos ajustes nas políticas e procedimentos acerca da educação especial na perspectiva inclusiva. A sistematização das ações foi representada nas figuras de números 4 e 12.

Importante destacar que na Unidade B, houve também solicitação da escola quanto ao apoio para viabilizar processos de avaliação de alunos com indicações pedagógicas para os serviços da educação especial e para a concretização da instalação dos serviços da educação especial na unidade (sala de recursos), já que o processo estava em andamento desde antes da pandemia.

Tais situações presentes na Unidade B também provocam a reflexão de que a inclusão escolar não é estanque aos muros da escola e que o funcionamento e cumprimento da sua função é necessária a mobilização externa à escola, tanto do poder público quanto da sociedade. Em se tratando do atendimento da pessoa com deficiência, há um vínculo muito forte dos processos educacionais com o funcionamento da rede de apoio. O estudo da Suécia de Verdier; Fernell; Ek, (2018) e da África do Sul de Mapepa; Magano (2018) reforçam que como parte do apoio social, os serviços de assistência social desempenham um papel ativo nos apoios mais específicos às condições que a deficiência impõe.

Assim, tais demandas evidenciaram as múltiplas dimensões e necessidades que abarcam as tratativas da gestão para a promoção da educação inclusiva nas duas unidades atendidas, mesclando ações na dimensão da política inclusiva em relação à infraestrutura (recursos tecnológicos), na documentação (ajustes no PPP, sistematização da guarda e consulta da documentação dos alunos), formação continuada para toda a equipe escolar, com temáticas variadas, tanto para fortalecer a dimensão da prática docente, quanto para sensibilização da equipe para a inclusão, atingindo a dimensão da cultura, confirmando assim, as mesmas demandas abordadas pela literatura.

De forma mais detalhada, a revisão sistemática apontou a categoria política inclusiva como abordagem mais incidente, estando presente em 13 dos 14 trabalhos selecionados, sendo o tema mais tratado dentro desta categoria a Formação Docente (Ferreira, 2015; Chan; Yuen, 2015; Der Bij *et. al*, 2016; Lima, 2016; Andrade, 2016; Santos, 2016; Farias, 2017; Mapepa; Magano, 2018; Verdier; Fernell; Ek, 2018; Baptista, 2019; Barow; Östlund, 2019; Gesser e Martins, 2019; Queiroz e Guerreiro, 2019)

), considerando que para a gestão escolar, ter sua equipe preparada para atender o público elegível aos serviços da educação especial, é o ponto de partida para as demais medidas necessárias para a implementação de processos e recursos que completem e efetivem este atendimento.

A literatura apontou que a formação contribui para mudanças de concepções de deficiência e para a criação de estratégias pedagógicas visando a inclusão de pessoas com deficiência (Gesser; Martins, 2019). A formação em serviço com a participação da universidade produz a constituição de possíveis encaminhamentos, ações e atitudes para enfrentamento dos desafios que se apresentam no contexto da escola, sendo os processos de formação por grupos reflexivos-críticos de formação e discussão sobre a inclusão escolar, em formato contínuo e dialógico, com a colaboração de profissionais internos dos sistemas e externos, da Universidade (Franco; Pimenta, 2018).

Esta preocupação também foi evidenciada nas gestões das duas escolas contempladas pela consultoria colaborativa, sendo os processos formativos, o foco principal da intervenção realizada em ambas as unidades, conforme foi demonstrado nos planos de formação desenvolvidos nestas escolas.

Sendo a gestão escolar peça chave para orquestrar o planejamento e a execução das ações nos contextos escolares, os achados científicos revelaram que quando não há apoio da gestão escolar, dificilmente as ações terão efetividade quanto ao excluído, pois as possibilidades de construção para uma escola inclusiva perpassam pelas diversas e palpáveis ações, entre tantas, a aproximação da comunidade interna e externa, ordenada pela gestão escolar (Santos, 2016; Lima, 2016; Carniel, 2018; Queiroz e Guerreiro, 2019) .

Em relação à consultoria colaborativa, abordada no capítulo 2, faz-se necessário pontuar que a Pandemia do Covid-19 impactou as rotinas escolares e os processos de ensino e aprendizagem das escolas participantes. Em relação à consultoria colaborativa, as intervenções sofreram adaptações (entre o formato presencial e remoto e o compartilhamento de tempo com outras temáticas eminentes devido à pandemia), alterações no calendário e no formato de execução das ações, fazendo com que os resultados desta pesquisa, pelo tempo proposto, não alcançassem a avaliação (mensuração) do desempenho da aprendizagem junto aos alunos da educação especial, atendo-se então, somente à organização, à gestão escolar e aos processos de ensino voltados para o atendimento do aluno elegível aos serviços da educação especial, com destaque para a preparação do fazer docente, nas quais as ações foram mais concentradas.

O referencial teórico levantado na revisão bibliográfica, bem como o conjunto de dados apresentados pelo Macroprojeto, deram embasamento para proposição da consultoria colaborativa para duas das escolas participantes, considerando que ao longo de 07 anos de projeto foram identificadas variáveis que não estavam contribuindo para a entrega do direito à

educação com qualidade para este público, sendo a parceria da universidade com a escola pública uma possibilidade de prover as complexas demandas geradas pela educação inclusiva no contexto escolar, apoiando a gestão e a equipe escolar em múltiplas e concomitantes ações nesta seara, como pode ser observado neste trabalho.

As ações planejadas entre as equipes gestoras das Escolas A e B e a equipe do projeto, com base no relatório individual, permitiram a identificação das principais fragilidades e dos potenciais que as Unidades apresentavam, além da oportunidade da escuta dada à equipe escolar para que as principais demandas fossem levantadas, contribuindo assim para a implementação customizada das ações. Considera-se que “construir uma escola inclusiva requer articulação dos elementos integradores da escola numa perspectiva democrática, participativa e autônoma” (Araújo Reis; Alves, 2023, p. 13).

Em relação à Escola A, a Consultoria Colaborativa proporcionou à unidade escolar o aperfeiçoamento da gestão participativa com a construção coletiva da agenda e da pauta do programa de formação docente, bem como, teve o acompanhamento integral de representante da gestão escolar nas formações, conduzindo os trabalhos para que houvesse um melhor aproveitamento dos conteúdos e dinâmicas, de acordo com as demandas da Unidade.

Ainda, importante destacar os reflexos evidenciados pela própria escola, com os depoimentos e materiais entregues, sobre os ajustes nos documentos norteadores da política e da gestão escolar, bem como nos procedimentos pedagógicos, com as adaptações de conteúdos e de metodologia que foram implementados. Em complemento, pontua-se a operacionalização da documentação dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial pelo *drive* construído e compartilhado e os reflexos na cultura inclusiva de toda Comunidade Escolar, com a elaboração do *e-book* pelos alunos e docente de classe regular sobre as tecnologias assistivas.

Ainda, pontua-se a iniciativa do projeto de produção do *e-book* envolvendo docentes e alunos que não tem deficiência da Unidade A, evidenciando o alcance da sensibilização provocada pelos movimentos da consultoria colaborativa em uma comunidade escolar e vai ao encontro do que Hernández e Alvarez definiram como ações da cultura inclusiva, sendo aquelas que

se enfoca en crear una sociedad segura, acogedora, colaborativa e inclusiva, es una base importante para que todos aprendan y para que los estudiantes alcancen el nivel más alto posible, donde su propósito es desarrollar un código común, compartido por la comunidad educativa (Hernández; Alvarez, 2022, p.1).

Com isso, compreende-se que de fato, o complexo de ações implementadas na Escola A com o apoio da consultoria colaborativa proporcionou uma importante base para que toda comunidade escolar se envolvesse em certa medida na construção de um objetivo em comum. Nesta modalidade de trabalho, não se pesquisa sobre as pessoas, mas com as pessoas, permitindo que os educadores sintam necessidade de estudar, de pesquisar, de fazer emergir o potencial de seu trabalho (Franco; Pimenta, 2018), de ampliar a inclusão nesta escola, sob as três dimensões observadas: políticas, práticas e culturas inclusivas.

Em relação à Escola B, a presença constante e sistematizada da equipe do projeto no local e a implementação das ações como a entrega de celulares e tablets para os discentes durante a pandemia, a extensa e diversificada formação docente em serviço, bem como os processos de avaliação multimodal dos alunos indicados pelos docentes, proporcionaram um ambiente escolar permeado pela temática da educação inclusiva, o que também fez com que a cultura desta escola fosse impactada. Como desdobramento, houve a mobilização articulada pela gestão para que os documentos norteadores da gestão escolar, bem como a estrutura física e o atendimento, fossem readequados/adaptados conforme as orientações que estavam recebendo com as intervenções. Tal sistematização vai ao encontro do que Ferreira (2015), apontou como ações articuladas para a execução de uma gestão inclusiva, sendo: formação continuada dos profissionais, adequação da infraestrutura, construção e consolidação da relação escola-família, e monitoramento dos atendimentos específicos aos alunos com deficiência.

Para além do programa de formação em serviço, promovida especificamente para esta escola, a efetiva instalação da sala de recursos e do serviço de itinerância, a chegada do profissional da educação especial e do ensino colaborativo nesta Unidade, contribuíram substancialmente para um novo momento da educação na perspectiva inclusiva naquele *lôcus*.

Tal constatação pode ser observada pelo relato sintetizado da equipe de gestão e da coordenação desta Escola que foi registrado no capítulo do livro escrito (obra coletiva) com memórias do macrojeto. Destaca que

A parceria entre a Promotoria, a FC-UNESP, Diretoria de Ensino em nossa escola potencializou consideravelmente as ações de inclusão já realizadas pela comunidade escolar e possibilitou novas, tais como: aplicação de testes; implementação do Serviço de Itinerância e do Ensino Colaborativo. Todas as atividades estabelecidas no Plano de Adequações foram realizadas ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022 (Unidade B, 2022).

Observa-se quanto à Unidade B, que a consultoria colaborativa contribuiu para importantes

incrementos de elementos que a escola até então carecia e que são básicos para a oferta de serviços da educação especial com qualidade, preservando o direito de aprender do aluno elegível aos serviços da educação especial.

Na estrutura física, destaca-se o espaço e os recursos móveis organizados para a sala de recursos.

Quanto às ações envolvendo os recursos humanos, a chegada da professora da educação especial e a implantação do professor colaborativo, bem como os processos de avaliação multimodal que foram realizados, permitiram estreitar o relacionamento da escola com a família e com o próprio aluno, mediado por profissionais multidisciplinares, gerando rico momento de escuta, atendimento personalizado, além do levantamento de norteadores tão importantes para balizar o trabalho docente.

Já em razão das adaptações metodológicas e de currículo, as formações atuaram para que os docentes se preparassem para acolher os estudantes conforme suas necessidades e potencialidades, compreendessem como se efetiva o trabalho colaborativo, sem contar a sensibilização gerada pela intensa e contínua tratativa do tema ao longo de quase dois anos de relacionamento e intervenções, contribuindo assim para minimizar as múltiplas barreiras encontradas nesta Unidade Escolar.

Desta forma, com os resultados obtidos pelo estudo do capítulo 2, tem-se evidenciado a consultoria colaborativa, que ao articular com pessoas e recursos há grande contribuição para que processos inclusivos ocorram no contexto de uma escola, uma vez que se torna coadjuvante de um trabalho executado de forma multidisciplinar, colaborativo, constante, intencional, liderado e apoiado pela gestão escolar, que demonstra resultados satisfatórios para a efetivação de práticas, políticas e culturas inclusivas, perpassando a reorganização de processos administrativos, arranjos e adequações documental, comportamental e de infraestrutura que proporcionaram o acolhimento dos alunos, a identificação da deficiência e a efetivação dos processos de ensino que consideram o direito de aprender dos alunos elegíveis aos serviços da educação especial na perspectiva inclusiva.

A consultoria colaborativa também gerou reflexões de forma micro sistêmica (em âmbito de uma unidade escolar) quanto à efetivação da Política Nacional da Pessoa com Deficiência (Brasil/MEC, 2008) que após seus 16 anos de vigência ainda padece de efetividade.

A ausência do trabalho envolvendo todos os agentes educacionais, articulados pela Gestão Escolar para a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva em suas três dimensões, políticas, práticas e culturas faz com que ações isoladas não promovam a inclusão de forma efetiva e duradoura.

Dessa maneira, ao nível microssistêmico, no contexto das unidades escolares observadas, nota-se que não houve o amadurecimento de que a escola liderada por sua gestão escolar precisa se transformar com profundidade para se preparar para receber e ofertar o direito à educação para alunos com diferentes necessidades, ao mesmo tempo, em que, os docentes precisam reconhecer a necessidade de ofertar processos de ensino e aprendizagem com diferentes recursos, formatos e métodos. Soma-se à falta de formação e infraestrutura adequadas o capacitismo que permeia as relações sociais que se constituem no ambiente escolar.

Ao observar este concatenado processo de ações menores praticados por diversos atores, sensibilizados pelos movimentos da consultoria colaborativa, remete-se ao que Booth e Aisncow destacavam sobre “a inclusão ser uma iniciativa compartilhada e como transformações pequenas podem desembocar em compromissos que envolvam a escola inteira na medida em que outros vejam os benefícios que seus colegas obtêm por meio do trabalho” (Booth; Aisncow, 2012, p. 7).

Na busca por responder às hipóteses inicialmente levantadas a respeito da consultoria colaborativa, tem-se como totalmente confirmadas as hipóteses de que o planejamento e a atuação da gestão e da equipe escolar com ações e metas a curto, médio e longo prazo contribuem para a ampliação da educação inclusiva, como também a confirmação de que a consultoria colaborativa é uma forma viável para apoiar a escola na identificação e na resolução de demandas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para melhorar a qualidade da oferta deste atendimento e por consequência, do direito à educação para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal timão, por meio da consultoria colaborativa, acompanhar, apoiar e avaliar os resultados de ações planejadas por duas escolas no desenvolvimento de metas, estratégias e movimentos voltados para ampliar as políticas, práticas e culturas inclusivas que influenciam nos processos de ensino dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Como desdobramento, e considerando o importante papel da gestão tanto no planejamento quanto na execução de ações inclusivas, por meio da revisão bibliográfica da literatura, no capítulo 1 identificou-se poucos achados científicos no período investigado, mostrando as lacunas não tratadas pela ciência sobre o tema, bem como revelou pela amostra levantada, a concentração de trabalhos na temática da política inclusiva, o forte apelo para a formação da gestão e dos docentes, para o trabalho colaborativo, para o conhecimento do aluno e para as práticas docentes baseadas em evidências.

Quanto aos obstáculos enfrentados, a pandemia da Covid-19 precisa ser registrada como dificultador das ações humanas nos anos de 2020 e 2021 e com ela, destacaram-se as desigualdades sociais e os impactos diretos aos sistemas e processos educacionais, o que gerou reflexos e prejuízos no andamento do projeto, como atrasos, ações suspensas, adaptações que não estavam no escopo do projeto em sua constituição.

No entanto, a capacidade humana de resiliência foi demonstrada em muitas searas e no universo escolar não foi diferente. Ainda que em tempos e condições muito diferentes, aos poucos a escola foi resgatando seu espaço e essência na formação da sociedade presente e futura e da mesma forma, o projeto acompanhou este movimento.

A consultoria colaborativa se deu com lastro no macroprojeto que mostrou em todo seu percurso a atuação conjunta, frutífera e próspera do Ministério Público e da universidade pública, aqui representada pela UNESP na efetivação do direito individual à educação e demonstrou na prática como se concretiza o trabalho harmônico e independente do Estado por meio das Instituições que integram o Poder Público na efetivação de direitos fundamentais, com a materialização e o acompanhamento da Política Pública Educacional para a educação especial na perspectiva inclusiva.

Por sua função essencial de promover conhecimento e pesquisa, a universidade pública ao propor e liderar uma pesquisa-ação, na modalidade de consultoria colaborativa, demonstra

sua competência para intermediar, articular e registrar meios viáveis de concretizar direitos, a fim de que sejam replicados em seus conhecimentos e reaplicados em seus efeitos sociais positivos.

Especificamente sobre a consultoria colaborativa, que se consolidou numa complexa proposta de intervenção com foco na formação docente em serviço, dentre as hipóteses elencadas para a busca de respostas, a primeira, tem-se que o planejamento e a atuação da gestão e da equipe escolar com ações e metas a curto, médio e longo prazo contribuíram para favorecer as condições de oferta do direito à educação na perspectiva inclusiva, atuando na implantação e reconstrução de políticas, práticas e culturas inclusivas junto às escolas participantes da consultoria, o que restou totalmente confirmada haja vista o alcance das ações promovidas por ambas e comprovadas por evidências, concluindo que a gestão deve atuar preventiva, ostensiva e interventivamente para que seja assegurado o direito à educação de qualidade do estudante com deficiência.

Já quanto à hipótese de que a consultoria colaborativa é uma forma viável para apoiar a escola na identificação e na resolução de demandas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, contribuindo para melhorar a qualidade da oferta dos seus serviços educacionais aos alunos que deles necessitam, tem-se que esta hipótese foi totalmente confirmada, considerando as oportunidades de suporte material, o foco na formação em serviço que se desdobraram em adaptações curriculares e metodológicas e o mais importante, a sensibilização para uma reflexão perene da comunidade escolar sobre o estudante com deficiência.

Durante as ações do processo interventivo, as escolas demonstraram, relataram e evidenciaram significativo alcance tanto no planejamento quanto na execução de ações promotoras da educação especial na perspectiva inclusiva, com o apoio e norteamto da pesquisa-ação, o que havia sido demonstrando pelo macroprojeto como uma grande dificuldade presente nas escolas da comarca de Bauru.

A metodologia utilizada para implementação do projeto com o intenso trabalho de campo tanto para a coleta, quanto para as intervenções, também pode reafirmar a convicção de que só há avanço e resultados concretos na educação inclusiva e para todos com qualidade, quando a Unidade Escolar trabalha alicerçada na política, na cultura, que se perfaz com as práticas inclusivas, constituindo um complexo processo concatenado de procedimentos

menores, com múltiplos agentes, que juntos unem variados saberes e competências para a entrega do direito educacional.

Espera-se que os resultados alcançados até aqui se fortaleçam e multipliquem, e, em relação aos pontos destacados como alertas, que sejam tomados como base para reflexões e ações a serem implementadas a curto, médio e longo prazo, tanto para as redes municipal e estadual, quanto para novos projetos, seja de iniciativa do Ministério Público, seja da universidade em busca da ampliação e da qualidade da entrega do direito à educação para todos, ou, até mesmo, por iniciativas internas das próprias escolas. Os modelos de trabalho foram lançados e a sensibilização foi atingida, deixando condições para serem replicados.

Como limitações do estudo, sem deixar de considerar os influxos da pandemia da Covid-19, na observação das metas e ações planejadas pelas escolas e pelas evidências apuradas, pode-se considerar que o trabalho interventivo intencional, constante e gradual, corroborou para o trabalho nas três dimensões da educação inclusiva, porém não foi possível mensurar nesta pesquisa a avaliação do desempenho e da aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial após suas respectivas unidades escolares serem submetidas às ações propostas pela consultoria colaborativa.

Como sugestão para continuidade dos estudos aqui trabalhados, propõe-se pesquisas que avaliem a aprendizagem e o desempenho destes estudantes das duas escolas participantes, bem como se propõe a elaboração de programa específico de formação para gestores da educação, a fim de serem multiplicadores do saber e articuladores aptos a intermediar todas as relações humanas que envolvam a oferta da educação na perspectiva inclusiva, com a finalidade de haver qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS (GERAL)

ANASTASIA, Antônio Augusto Junho; PIRES, Maria Coeli Simões. O papel do federalismo na execução das políticas públicas: impactos na distribuição de receita pública e nas responsabilidades dos entes federados. *In*: MENDES, Gilmar; PAIVA, Paulo. (Org.) **Políticas públicas no Brasil: uma abordagem institucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.

ANDRADE, B. O. **Conselho de escola e os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial**. 2016 142 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3973288. Acesso em: 26 maio 2020.

ALMEIDA, M. L.; EFFGEN, A. P. S.; SÁ, M. G. C. S. A pesquisa-ação em princípios e pressupostos: um diálogo com gestores públicos de educação especial. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. V. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p.25-47.

ARAÚJO REIS, A.; ALVES, R. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-673, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.673. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/673>. Acesso em: 6 set. 2023

BAHIA, C. J. A.; CORDEIRO, F.A.M. o ministério público e seu papel fundamental na efetivação dos direitos fundamentais e na integração dos sistemas que constituem a democracia. **Revista Atuação**, v. 14, n. 30. 2019, p. 63-76. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalPeriodicos/TodosOsPeriodicos/atuuacao_rev_ju_r_MPSC/atuuacao2019v.14n.30.pdf. Acesso em 03 jan. 2020.

BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, e217423, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100407&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 26 maio 2020.

BAPTISTA, M. N.; DE CAMPOS, D. C. **Metodologia de Pesquisa em Ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BAROW, T ; ÖSTLUND, D. The system shows us how bad it feels: special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. **European Journal of Special Needs Education**, v. 34, issue 5, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1603595>. Acesso em: 26 maio 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3.ed. ver. Amp. 2012. Disponível em:

<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em 22 ago. 2023.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 24 out. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 007, de 14 de junho de 2003**. Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo. Brasília, 2003. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/06/resolucao2003_7.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008**. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6949/2009**. Decreto Presidencial nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Programa Escola Acessível**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192. Acesso em: 30 mai.2020.

BRASIL. UNICEF BRASIL **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em 13 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [MEC. SEESP]. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: 2014. Disponível em: http://inep.gov.br/resumotecnico_censo_educacao_basica_2013. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/resumotecnico_censo_educacao_basica_2021. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

CABALLO, V.E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo, Santos Editora, 2003.

CALDERANO, M. A.; MARTINS, E.B.A.; MARQUES, G. F. Desafios e possibilidades do trabalho cooperado entre universidade e escola. In: CALDERANO, M. A.; MARTINS, E.B.A.; MARQUES, G. F. (org.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora, UFJL, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de aluno com Necessidades Educacionais em Classes Comuns**: Avaliação do Rendimento Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFScar, São Carlos, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E.G. **História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira**. Campinas, 2015. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em 20 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R. O que a comunidade quer saber sobre Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n02/v09n02a06.pdf>. Acesso em 03 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da Educação Inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>. Acesso em 23 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARAÚJO, R.C.T.; AMORIM, G.C. **Atendimento Educacional Especializado**: revisão bibliográfica em base nacional. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/4749>. Acesso em 23 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. (coord.) **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**: Projeto Fapesp nº 2015/22397-5. Relatório Anual 2016. Bauru:UNESP, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. (coord.) **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Projeto Fapesp nº 2015/22397-5. Relatório Anual 2020. Bauru:UNESP, 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. (coord.) **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Projeto Fapesp nº 2015/22397-5. Relatório Anual 2022. Bauru:UNESP, 2023.

CAPELLINI, V.L.M.F. (coord.) **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Projeto Fapesp nº 2015/22397-5. Relatório Individual. Unidade A. Bauru:UNESP, 2019a.

CAPELLINI, V. L. M. F. (coord.) **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Projeto Fapesp nº 2015/22397-5. Relatório Individual. Unidade B. Bauru:UNESP, 2019b.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes**: altas habilidades / superdotação. – São Paulo : SME / COPED, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-para-atendimento-de-estudantes-altas-habilidades-superdotacao/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma educação na diversidade**. 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>. Acesso em 20 set. 2023.

CARNIEL, F. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n.50, p. 83-116, já/abr.2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832018000100083&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2020.

CARVALHO, R. Edler. **Educação Inclusiva**: Com os pingos nos “is”. 10. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASAGRANDE, C. **Ministério Público e a judicialização da política**: estudos de caso. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2008.

CHIARADIA, A. P. X.; CARON, L. Políticas públicas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: breve histórico. In: SOUZA, I. V. (org). **Educação inclusiva no Brasil**: história, gestão e políticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 141-160.

COSTA, C. E. F.; GUIMARÃES, D.N. **Direitos humanos e educação: diálogos interdisciplinares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

CHAN, T.; YUEN, M. Inclusive Education in an International School: A Case Study from Hong Kong. *International Journal of Special Education*. **International Journal of Special Education**, v.30 n.3. p86-97. 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094933>. Acesso em: 26 maio 2020.

CUNHA, Luiz. A. **Educação, Estado e democracia**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; [Brasília, DF]: Flacso, 1991.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**. v. 13. n. 1. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>. Acesso em 08 set. 2023.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. WILLIAMS, L.C. A. (Org.) **Temas em educação especial: avanços recentes**. 1 ed. Londrina, v.1, p. 149-158, 2004.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EVANGELISTA, O. **Estudos teórico-metodológicos no campo da educação especial: o trabalho com fontes documentais**. Minicurso GT-15: Educação Especial. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

FARIAS, E. R. S. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino regular: vozes e significados**. 2017.150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino. Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5016026. Acesso em: 26 maio 2020.

FERRARI, I. P.; VILARONGA, A. R.; ELIAS, N. C. Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular. **Psicologia da Educação**, v.1, n.49, p.67-77, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/45679>. Acesso em: 10 set. 2023.

FERREIRA, L. N. **Educação escolar inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2924591. Acesso em: 26 maio 2020.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97506/fonseca_ka_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 26 maio 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (orgs). **Pesquisa em Educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. V.4.

FRANCI, M.A.S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In: Pesquisa em Educação*: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. V.4, p. 15-24.

GAITAS, S.; CARÊTO, C.; Educação Inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. **Currículo sem fronteiras**, v.22, e1816, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Gaitas/publication/358896593_Educacao_Inclusiva_e_as_Insuperaveis_Fronteiras_da_Organizacao_Escolar/links/6220b448e474e407ea1fbaff/Educacao-Inclusiva-e-as-Insuperaveis-Fronteiras-da-Organizacao-Escolar.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

GESSER, M.; MARTINS, R.M. Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education/Contribuicoes de um Programa de Formacao de Professores para a Educacao Inclusiva. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v.29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/paideia/article/view/157112>. Acesso em: 26 maio 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, W. **O papel do Ministério Público na proteção dos direitos humanos**. A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2000. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/publicacaoinstitutional/index.php/API/article/download/.../3640>. Acesso em: 19 out. 2019.

GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; SILVA, C. A. Inclusão escolar no Brasil: o direito na prática. *In: GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; SILVA, C. A. Escola hoje*: contexto contemporâneo da educação. Rio de Janeiro: Multicultural, 2016. p. 191-201. Disponível em: https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Escola-hoje_ebook.pdf. Acesso em 20 set. 2023.

HERNANDES, M. D. P. S.; ALVAREZ, C. A. V. Cultura inclusiva: caminho hacia la atención de diversidad em la educación. **Horizontes Revista de Investigación em ciencias de la educación**, v. 6., n. 26. 2022. Disponível em: https://repositorio.cidecuador.org/jspui/bitstream/123456789/2492/1/Articulo_7_Horizontes_N26V6.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 jan. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 jan. 2024.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C. H. **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 67-86. V.4.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, num spe, p.51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 jan. 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, v.33, n.120, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt#>. Acesso em 19 set. 2023.

LATEDIP. **Laboratório de Tecnologias para o desenvolvimento e inclusão de pessoas**. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/latedip/apresentacao/historico/>. Acesso em 03 jan. 2024.

LIMA, E. C. V. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4206132. Acesso em: 26 maio 2020.

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

MAPEPA, P; MAGANO, M. D. Support to address barriers to learning for learners who are deaf. **African Journal of Disability**. V. 7. 2018. Disponível em: <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/381>. Acesso em: 26 maio 2020.

MAZON, C. C. X.; LEITE, L. P. O mal-estar docente em gestores escolares. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 304-318, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2024.

MENDES, E. G. **A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores**. Projeto de Bolsista Produtividade aprovado pelo CNPq, São Carlos-SP. 2002.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal** / Lurian Dionizio Mendonça, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2525e9a9-6411-4c24-be40-840f351b64c8/content>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MOHER, D.; LIBERATI A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G.; THE PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the prisma statement. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 2. p.24, 2015. Disponível em: www.prisma-statement.org. Acesso em: 26 maio 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Ijuí, 2016.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo Práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n.2, p.126 – 143. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5211>. Acesso em 10 set. 2023.

OLIVEIRA, L.F. **Consultoria Colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71580/R%20-%20D%20-%20LURDES%20FABRICIO%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 16 set. 2023.

PALUMBO, D. J. **Public Policy in América: Government in Action**. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. San Diego:Harcourt Brace & Company, 1994.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PARO, V. H. Elección de directores escolares en Brasil: un instrumento democrático. **Docencia**, Santiago de Chile, v. 14, n. 39, p. 90-100, dez. 2009.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PIOVEZAN, F. **Temas de direitos humanos**. 10.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista de educação especial**, Bauru, v.25, n.2, p.233-248, abr-jun., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200233&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015>. Acesso em 25 Out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/direitoshumanos/documentos>. Acesso em: 18 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **17 Objetivos para transformar nosso mundo – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/direitoshumanos/documentos>. Acesso em: 18 out. 2019.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de Literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.** v.48, n.16, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PIOVEZAN, F. **Temas de direitos humanos**. 10.ed, rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Tese (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 28 jan. 2024.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576> Acesso em: 04 jan. 2024.

SANTOS, J. T. P. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3972441. Acesso em: 26 mai. 2020.

SANTOS, C. E. M. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: Desafios da escola frente ao aluno público-alvo da educação especial**. [Dissertação de Mestrado] - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181630>. Acesso em 24 ago. 2023.

SANTOS, C. E. M.; CAPELLINI, V.L.M.F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mn6nQZYbCQwFgRv9L3XGHzk/?lang=pt#>. Acesso em 24 ago. 2023.

SANTOS, M. C. R.; SILVA, E. B.; SOUZA, M. A. B. P.; PEREIRA, C. R. Educação inclusiva e políticas públicas brasileiras: aspectos históricos e conceituais. **Revista Inclusiones**. Vol: 7 num Especial (2020): 42-62. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1314>. Acesso em 03 jan. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes: altas habilidades / superdotação**. – São Paulo: SME / COPED, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-para-atendimento-de-estudantes-altas-habilidades-superdotacao/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SEGALLA, J. I. S. F.; MARTA, T. N. **Direito à educação inclusiva: um direito de todos**. São Paulo: Editora Verbatim, 2013.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOUZA, L. D. F.; LUCA, G. D. **Direito à educação: um preceito fundamental**. Revista Paradigma, Ribeirão Preto, n.22. p. 80-92, já/dez.2013.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative Review: what is it? How do it? **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=en#>. Acesso em 05 jan. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.95, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?lang=pt#>. Acesso em 03 jan, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=05dd5c72-8d6a-4acc-8fe0-49e43ba8f71d>. Acesso em: 06 set. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 2011.

UNIDADE A. **Portfólio de Atividades**. Bauru, 2022a.

UNIDADE A. **Projeto Político Pedagógico**. Bauru, 2022b.

UNIDADE B. **Portfólio de Atividades**. Bauru, 2022a,

UNIDADE B. **Projeto Político Pedagógico**. Bauru, 2022b.

VAN, D. B. T.; GEIJSEL, F. P.; GARST, G. J. A.; TEM, D. G. T. M. Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch Secondary School. **European Journal of Special Needs Education**. v. 31, Issue 2, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1141509>. Acesso em: 26 maio 2020.

VASQUES, C.; ULLRICH, W. Correspondência sobre o outro na educação especial. **Educação Temática Digital**. V. 21, n.2. p.316-333, São Paulo. Acesso em: 09 set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653393>. Acesso em: 26 maio 2020.

VERDIER, K.; FERNELL, E; ULLA, E. Challenges and Successful Pedagogical Strategies: Experiences from Six Swedish Students with Blindness and Autism in Different School Settings. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. v. 48. p. 520–532. 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3360-5>. Acesso em: 26 maio 2020.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar**. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZERBATO, A.P. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 jan. 2024.

ANEXOS

Anexo A - Relatório de Devolutiva

Autores deste Documento:

Psicóloga 1- CRP XX/XXXXX

Psicóloga 2 - CRP: XX/XXXXX

Autora – OAB/SP: XXX.XXX

Informação Relevante:

Processo de avaliação proporcionado pelo Projeto Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

Finalidade:

A Resolução CFP nº 007/2003, a qual institui o Manual De Elaboração de Documentos Escritos Produzidos pelo Psicólogo, decorrentes de Avaliação Psicológica orienta que:

“A avaliação psicológica é entendida como o processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. Os resultados das avaliações devem considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de avaliação psicológica”.

A coadunação de técnicas e instrumentos para coleta de dados permite, ao profissional, uma melhor compreensão da situação atual do indivíduo e a possibilidade de encaminhamento, quando necessário, para serviços que favoreçam o suprimento de suas demandas.

Assim a avaliação foi realizada buscando entender o funcionamento cognitivo da criança bem como os comportamentos apresentados pela mesma em seu contexto social.

I – IDENTIFICAÇÃO

Dados do Participante da Avaliação:

Nome: XXXXX

Data de Nascimento: XX/XX/XX

Filiação: XXXXX

Idade no início da avaliação: XX anos

Período de avaliação: de 04/07/2022 a 13/09/2022

II – INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

- Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição (WISC-IV);
- Escala de comportamento adaptativo;
- Escala de níveis de Apoio - Supports Intensity Scale - AAIDD;

III- INFORMAÇÕES RELEVANTES DE ANAMNESE

Em entrevista com a responsável, (mãe) foram pontuadas informações relacionadas ao histórico desenvolvimento, rotina familiar e escolar, enfatizando sobre as possíveis dificuldades da criança nestes ambientes.

Sobre as informações pré, peri e pós-natal, tem-se que segundo a mãe a gestação foi conturbada com sintomas de pressão alta e parto antecipado com o nascimento do aluno pré-maturo (34 semanas de gestação). Após o parto, o bebê precisou de apoio para respirar, sendo entubado. Ficou os primeiros meses internado e sofreu diversas infecções e também teve episódio de convulsão ainda nos primeiros dias de vida. Não amamentou em sua mãe e teve dificuldades em pegar a mamadeira, começou a comer papinha cedo e considera que hoje não herdou dificuldades em se alimentar. Por ser bebê prematuro, fez acompanhamento na Sorri e teve alta quando andou. Tem bom sono. Considera o filho calmo, não é agressivo. Mora com a mãe e o irmão e tem bastante contato com os avós maternos. Os pais são separados, não tem contato com o pai, que constituiu outra família. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, demorou para falar, por volta dos 3 anos de idade formou frases completas e hoje o considera com dificuldades de contar fatos, “conta picado”. Em relação ao percurso escolar, conta que foi chamada na escola do fundamental 1 e recebeu a queixa de que o filho era bastante distraído e tinha dificuldades de concentração. Foi encaminhado para avaliação e diagnosticado com TDA em 2019. Fez tratamento particular à época. A mãe relata que apresentou o documento (laudo) à escola, que solicitou que passasse novamente pelo processo de avaliação, considerando que o diagnóstico é de 2019 e o aluno não faz mais nenhum acompanhamento. A pandemia prejudicou as terapias e seu aproveitamento escolar piorou mais.

Portanto, neste momento, se fez necessário, por meio de instrumentos avaliativos e observações comportamentais, pontuar habilidades pertinentes ao desenvolvimento humano e de aprendizagem, sinalizando possíveis intervenções, de acordo com os resultados obtidos.

IV – ACHADOS PEDAGÓGICOS:

Breve relatório pedagógico elaborado por docente que atua com o aluno, apresenta informações de que o aluno “tem dificuldades de concentração, dificuldade na leitura e na escrita, é muito dispersivo e tem dificuldade na compreensão da aula”.

V- DESEMPENHO COGNITIVO

Por meio de técnicas psicológicas para rastreio cognitivo foi identificado que, neste momento, o estudante apresentou desempenho inferior em relação ao esperado para sua faixa etária.

O estudante foi submetido à aplicação dos subtestes da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição (WISC-IV), a partir dos quais foram derivados os seus Pontos Compostos. O QI Total (QIT) é derivado da combinação de pontuações em 10 subtestes e é considerado a estimativa mais representativa do funcionamento intelectual global. A habilidade cognitiva geral da criança, neste momento, está na classificação inferior em relação ao esperado para sua faixa etária.

Suas habilidades de raciocínio verbal, neste momento, estão na classificação inferior em relação ao esperado para sua faixa etária. O Índice de Compreensão Verbal avalia raciocínio verbal e formação de conceitos.

As suas habilidades de raciocínio não verbal, neste momento, estão na classificação limítrofe em relação ao esperado para sua faixa etária. O Índice de Organização Perceptual avalia formação de conceitos não verbais, percepção e organização visual, processamento simultâneo, coordenação visuomotora, aprendizagem e a habilidade de separar figura e fundo de um estímulo visual.

As habilidades de memória operacional, neste momento, estão na classificação limítrofe em relação ao esperado para sua faixa etária. O Índice de Memória Operacional avalia as habilidades do examinando de sustentar atenção, concentração e exercer controle mental.

E suas habilidades de velocidade de processamento, neste momento, estão na classificação inferior em relação ao esperado para sua faixa etária. O Índice de Velocidade de Processamento é um indicador da velocidade com a qual a criança pode processar mentalmente uma informação, simples ou rotineira, sem errar. Desempenhos em tarefas dessa natureza podem ser influenciados pela discriminação visual e coordenação visuomotora.

IV – COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E NECESSIDADE DE APOIO:

Em relação ao *Comportamento Adaptativo*, que diz respeito ao conjunto de habilidades sociais (relacionados à competência social), habilidades práticas (relacionadas ao exercício da autonomia) e habilidades conceituais (relacionadas aos aspectos da comunicação), que são adquiridas ao longo da vida de um indivíduo, para responder às demandas de seu ambiente, o qual foi pontuado por meio de entrevista familiar e observação direta do comportamento, pode ser observado os prejuízos e a necessidade de apoio, conforme abaixo:

Domínio / Tipo de Apoio	Habilidades Conceituais	Habilidades Práticas	Habilidades Sociais
Permanente ou Pervasivo			

Extensivo ou Contínuo	Escrita;		
Limitado	Atividades escolares	Atividades de Vida Comunitária	Segurança
Intermitente			

Notas explicativas:

Pervasivo ou Permanente – apoio constante, de alta intensidade, indicado em diversos ambientes, potencialmente durante todo o ciclo de vida da pessoa. Envolve uma equipe maior de pessoas para administrar os apoios.

Extensivo ou Contínuo – apoio prestado regularmente (às vezes, diário), em alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações quanto ao tempo de duração e permanência.

Limitado – apoios intensivos caracterizados por alguma duração contínua, indicado em momentos necessários, mas por período limitado de tempo.

Intermitente – apoio episódico, baseado em necessidades específicas e oferecido em certos momentos, por tempo limitado, particularmente em momentos de transição no ciclo de vida da pessoa. Pode ser oferecido em momentos de crise ou em demandas específicas.

No domínio do comportamento disruptivo, a mãe informa que a criança apresenta com frequência dificuldade de adesão ao processo escolar. De forma geral, a partir dos resultados exibidos na tabela acima, é possível observar prejuízos, em relação às respostas que auxiliam a criança em sua adaptação em âmbito físico, social e emocional, conforme se esclarece quanto aos objetivos do instrumento utilizado.

VI – CONCLUSÃO:

Com base nas informações obtidas, instrumentos utilizados, história de vida e comportamentos apresentados, neste momento, é possível verificar que o estudante apresenta interesses específicos, que são da maioria de crianças de sua faixa etária, contudo apresenta desempenho cognitivo abaixo do esperado nas áreas avaliadas. De acordo com os achados podemos observar sinais de alerta para déficits significativos nas áreas acadêmica, comunitária e de autoadvocacia.

Assim, *é importante que seja realizada intervenção específica e após discussão com a equipe interventiva, quanto ao desenvolvimento da criança e respostas à intervenção, considerando os aspectos de linguagem/comunicação, comportamento e interação.* Dessa forma sugere-se intervenção adequada nas questões observadas, e após um período de 12 meses, novo processo avaliativo deve ser realizado para avaliação diagnóstica.

VII – CONDUTA:

Assim, nesse momento, para suprir as demandas apresentadas pela criança sugere-se:

- Acompanhamento psicológico com foco nas questões que estão interferindo diretamente em seu desempenho;
- Adaptações escolares com objetivo de atender critérios legais.

Bauru, XX de XXXXX de XXXX

(Psicóloga 1)

CRP: XX/XXXXXX

(Psicóloga 2)

CRP XX/XXXXXX

Autora

OAB/SP XXXXX

Coordenadora Geral do Projeto

ANEXO B - Aprovação Comitê de Ética – Projeto Colaboração Universidade – Escola Pública para ampliação de políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas **Pesquisador:** Vera Lúcia Messias Fialho Capellini **Área**

Temática:

Versão: 1

CAAE: 21890919.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.634.519

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que propõe a colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são: geral: implementar parceria colaborativa, por meio de assessoria colaborativa, entre universidade e escolas públicas de educação básica com vistas a ampliar/promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

Específicos: realizar e avaliar ações que promovam o desenvolvimento de crianças e adolescentes público alvo da educação especial em suas dimensões biológica, social, afetiva e cognitiva, visando à superação das desigualdades por meio de uma cultura inclusiva; desenvolver a formação de alunos(as) público alvo da educação especial e professores(as) por meio da orientação de atividades didático-pedagógicas que promovam o desenvolvimento da autonomia; auxiliar na elaboração, adaptação e avaliação de estratégias didático-pedagógicas com uso de materiais pedagógicos e ferramentas tecnológicas; colaborar no planejamento do projeto político pedagógico democrático que contemple uma visão política, prática e social mais inclusiva; viabilizar ações que favoreçam a análise, avaliação e estabelecimento de metas visando a melhoria da aprendizagem e desempenho escolar; viabilizar ações que favoreçam a melhoria do clima escolar e das relações interpessoais a partir de um diagnóstico já realizado, contribuindo para o

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Continuação do Parecer: 3.634.519

desenvolvimento de uma cultura inclusiva; avaliar a parceria colaborativa no desenvolvimento de currículos e práticas mais inclusivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta risco mínimo aos participantes e pode trazer benefícios para área de estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido precisa de adequação. Sugiro acrescentar as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e o endereço do CEP local.

Já o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido precisa acrescentar apenas as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Adequação nos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexado apresenta ao sujeito seu objetivo, a possibilidade de participar ou não, podendo este desistir a qualquer momento e, também aspectos referentes aos riscos. Não apresenta as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, nem o endereço do CEP local.

Já o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido precisa acrescentar apenas as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP, contudo, solicita-se atenção aos pontos indicados nas recomendações.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439772.pdf	25/09/2019 09:20:23		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	EscolasConsentimento.pdf	25/09/2019 09:18:08	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.634.519

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido.pdf	25/09/2019 09:13:42	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_professores.pdf	25/09/2019 09:13:31	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoCEP.pdf	25/09/2019 08:32:45	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoPlataformaBrasil.pdf	25/09/2019 08:24:01	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 10 de Outubro de 2019

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo ~~Camargo~~ Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br