

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED

Luciana Pereira de Jesus

EQUIPE GESTORA E CURRÍCULO INCLUSIVO:
Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de
Jacobina-Ba.

Jacobina
2018

Luciana Pereira de Jesus

**EQUIPE GESTORA E CURRÍCULO INCLUSIVO:
Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de
Jacobina-Ba.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Campus IV como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Salvadori

Área de concentração: Educação

Jacobina
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecário: João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Jesus, Luciana Pereira de
J58e Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba/ Luciana Pereira de Jesus.
Jacobina - BA
214 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

Orientador: Prof. Dr^a. Juliana Salvadori

1. Equipe gestora. 2. Currículo inclusivo. 3. Inclusão escolar. I. Jesus, Luciana Pereira de. II. Juliana Salvadori. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 371.9046

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCIANA PEREIRA DE JESUS

**EQUIPE GESTORA E CURRÍCULO INCLUSIVO: REFLEXÕES SOBRE A
INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE
JACOBINA-BA**

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em 24/07/2018

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA

Orientador: **Prof.ª Dr.ª Juliana Cristina Salvadori**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.ª Dr.ª Ione Oliveira Jatobá Leal (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.ª Dr.ª Susana Couto Pimentel (Membro externo)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB

Jacobina – BA

2018

DEDICATÓRIA

*Á minha alma afim, Jorge Luz.
Á minha mãe Mirian e aos meus irmãos Marlos, André e Ricardo.
A todos/as profissionais comprometidos com a educação inclusiva.*

AGRADECIMENTOS

Desejo externar os meus agradecimentos a todos/as aqueles/as que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

Acima de tudo à Deus, inteligência suprema do universo e a causa primária de todas as coisas. Como minha fé é dialógica e apresenta outras formas de expressão, agradeço também a todos os meus guias e mentores de luz que me acompanham nessa trajetória de vida, protegendo-me, inspirando-me e contribuindo para o meu desenvolvimento moral e espiritual. Agradeço, assim, a proteção das minhas duas divindades africanas, a minha Mãe zelosa e afetuosa Oxum e ao meu Pai Ogum.

À minha mãe Mirian, exemplo de superação, força e determinação, por todo apoio e zelo dedicados durante o trilhar do meu processo de educação formal apesar de todas as adversidades da vida. Sua dedicação contribuiu para fortalecer as bases na qual hoje construo o meu futuro. Muito obrigada por ter acreditado em mim, mãe!

Ao Programa de Mestrado em Educação e Diversidade vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV/Jacobina-BA, a todo o seu corpo docente, coordenação, direção e administração.

À minha orientadora Dra. Juliana Cristina Salvadori, por ter acreditado e apostado em minha proposta de estudo. Por suas sábias orientações e sugestões, fundamentais no processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Por ter proporcionado e valorizado um ambiente harmonioso, dialógico e respeitoso durante as orientações. Minha eterna gratidão a essa pessoa que tanto a admiro como profissional, pesquisadora, militante e mãe.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa cedida durante um ano pesquisa.

A todos os/as colegas da turma de 2016.2, em especial a Daniela, Wechila, Lucineide e Daniel e a uma inesperada amizade da turma de 2017.2, Wermerson. Com estas pessoas compartilhei angústias e alegrias inesquecíveis, representaram, assim, o ombro amigo que todos nós precisamos nesses momentos e verdadeiros anjos da guarda em meu caminho.

A contribuição de todos/as companheiros/as do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso (DIFEBA), assim como do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE). Neste último, estabeleci fortes laços de parceria e amizades que levarei para toda a vida. Minha pesquisa contou com a contribuição de cada um dos/as integrantes do GEEDICE. Agradeço, especialmente, a essas pessoas: Katinha, Ana Lúcia, Daniel, Lucineide, Crisleide, Juliana, Euciana, Inglis e Fabiana.

Aos/as profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE de Jacobina.

Aos parceiros e parceiras de luta da Associação da Pessoa com Deficiência de Jacobina.

A todos os profissionais da equipe gestora e a professora da sala de recursos da escola na qual essa pesquisa foi realizada, por toda atenção e colaboração oferecidas a esse estudo.

Pelo apoio e amor incondicional de minha família. Aos meus irmãos Marlos, André, Ricardo e Júnior e as minhas irmãs Paula e Lelena. As minhas cunhadas Ana Paula, Simone, Ângela e Andrea e aos meus cunhados Josevan, Max e Rafael. Aos meus sobrinhos Lucas, João Guilherme, Gustavo, Adili, Ana Vitória, Veveu e demais.

A torcida dos meus parentes distantes (primos e primas; tios e tias) de São Luís do Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro, por compreenderem as minhas ausências durante essa trajetória de pesquisa.

A inestimável amizade do casal Beto e Gabis.

À minha sogra Lucita, fã igual a essa está para nascer! Obrigada por todo amor, carinho, atenção e proteção espiritual.

E é claro, ao meu porto seguro nessa caminhada, meu querido e amado Jorge Emanuel, esposo dedicado e companheiro. Pelo seu cuidado e paciência. Por sua escuta sensível e conselhos valiosos ao texto. Por implicar-se com a minha temática de pesquisa a ponto de modificar-se. Por estar ao meu lado, segurando forte as minhas mãos, afagando o meu rosto e emitindo palavras de conforto e segurança nos momentos mais difíceis. Obrigada meu amor, pelo prazer de sua companhia nesta vida e por todo esse afeto.

Ogum já venceu, já venceu, já venceu
Nas guerras e batalhas com Ogum, só Deus!
(Cantiga ao orixá Ogum da nação Ketu, senhor da guerra, da coragem, protetor dos templos,
das casas e dos caminhos)

RESUMO

A presente pesquisa “Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA”, vincula-se a linha de pesquisa 1: Formação, Docência e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB / Campus Jacobina-BA). Esta teve como objetivo investigar como a equipe gestora de uma unidade escolar da rede municipal pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Apresentou, assim, os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar como tem acontecido a relação entre gestão escolar e currículo inclusivo numa unidade de ensino escolar no município de Jacobina/BA; 2) Desenvolver através de um trabalho colaborativo com a equipe gestora o estudo e a reflexão sobre a presente temática, assim como a compreensão e relevância do seu papel na construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar de educandos/as com deficiência com o propósito de fornecer subsídios que orientem e fortaleçam suas ações posteriores junto aos demais profissionais da escola 3) Propor produto/intervenção em parceria com os/as colaboradores da pesquisa que sirva para orientar o trabalho de mediação da equipe gestora da escola na construção de um currículo inclusivo junto aos professores. A metodologia da investigação consistiu na pesquisa-ação colaborativa alicerçada numa abordagem do tipo qualitativa. Para o levantamento dos dados foram utilizados os seguintes dispositivos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental e grupos dialogais/sessões formativas. A proposta do caminho investigativo envolveu cinco etapas: Fase Exploratória, Fase colaborativa; Fase de Análise e Interpretação dos dados; Fase da elaboração do produto final da pesquisa, Elaboração do texto final da dissertação. Portanto, teve como principais categorias e referenciais teóricos: Gestão Escolar (LIBÂNEO, 2015; LUCK, 2013; WITTMAM; KLIPPEL 2010; Currículo (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2002; GOODSON, 1995; LOPES; MACEDO, 2010, 2011; PIMENTEL, 2013; CANEN, 2007), Currículo Inclusivo (CARVALHO, 2012, 2014, FIGUEIRA, 2013; MINETO, 2008; TEZANI, 2004; MANTOAN, 2011; PIMENTEL, 2013; EMÍLIO, 2008; CARVALHO, 2012, 2014; AMARAL, 1998). Este estudo foi orientado pelos princípios da educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015; BRASIL, 2005; BRASIL, 2001; BRASIL, 1996; BRASIL, 1986; BRASIL, 1948; TAILÂNDIA, 1990; ESPANHA, 1994). O produto da pesquisa consistiu na elaboração de um plano de ação pensado e elaborado com a equipe gestora da escola que sirva como uma proposta orientadora do seu trabalho de mediação de construção de um currículo inclusivo junto aos professores. Por conseguinte, demonstrou que o trabalho de mediação realizado pela equipe gestora no processo de construção e desenvolvimento de um currículo inclusivo junto aos/as professores/as da sala comum é de fundamental importância para garantir uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa aos/as estudantes com deficiência. Todavia, a mesma equipe também carece ser melhor orientada e subsidiada nesse processo, a fim de que possa ter segurança para planejar e executar as ações voltadas para o desenvolvimento desse currículo na escola. Apontou também as principais dificuldades colocadas à prática dos/as profissionais da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo na escola, entre estas: a falta de conhecimento acerca do assunto, o excesso de demandas burocráticas, as barreiras atitudinais e a falta de apoio da rede de ensino. Além disso, os resultados demonstraram que atual lógica da política de inclusão escolar adotada pelo município, centralizada na sala de recursos multifuncional e nos/as profissionais que atuam nesse ambiente, tem se mostrado pouco eficaz em atender as diversidades e diferenças presentes nas unidades de ensino.

Palavras-chave: Equipe gestora. Currículo inclusivo. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The present research "Management team and inclusive curriculum: reflections on the inclusion of students with disabilities in the municipal network of Jacobina / BA", is linked to the research line 1: Training, Teaching and Diversity, Postgraduate Program in Education and Diversity, of the State University of Bahia (UNEB / Campus Jacobina-BA). The purpose of this study was to investigate how the management team of a school unit of the municipal network can contribute to the construction of an inclusive curriculum committed to the school inclusion of the disabled person. It presented the following specific objectives: 1) To investigate how the relationship between school management and inclusive curriculum in the research unit has happened; 2) To develop through a collaborative work with the management team the study and reflection on the present theme, as well as the understanding and relevance of its role in the construction of an inclusive curriculum committed to the school inclusion of students with disabilities with the purpose of providing subsidies that orient and strengthen their subsequent actions with the other professionals of the school 3) Propose product / intervention in partnership with the collaborators of the research that serves to guide the work of mediation of the school management team in the construction of a curriculum teachers. The research methodology consisted of collaborative action research based on a qualitative approach. The following research devices were used to collect the data: participant observation, semi-structured interview, documentary analysis and dialogues / training sessions. The proposal of the investigative path involved five stages: Exploratory Phase, Collaborative Phase; Phase of Analysis and Interpretation of data; Phase of the elaboration of the final product of the research, Elaboration of the final text of the dissertation. Therefore, it had as main categories and theoretical references: School Management (LIBANNE, 2015, LUCK, 2013, WITTMAM, KLIPPEL 2010, Curriculum (SACRISTÁN, 2000, SILVA, 2002, GOODSON, 1995, LOPES, MACEDO, 2010, 2011; PIMENTEL, In this paper, we present the results of a study that has been carried out in the last years of the study, (BRAZIL, 1994, 1994), which is based on the principles of special education from the perspective of inclusive education (BRAZIL, 2005, BRAZIL, 2001, BRAZIL, 1996, BRASIL, . The product of the research consisted in the elaboration of an action plan thought and elaborated with the management team of the school that serves as a guiding proposal of its work of mediating of construction of an inclusive curriculum next to the teachers. Therefore, it was demonstrated that the mediating work carried out by the management team in the process of constructing and developing an inclusive curriculum with the common room teachers is of fundamental importance to guarantee quality education and meaningful learning to the students with disabilities. However, the same team also needs to be better oriented and subsidized in this process, so that it can have the security to plan and execute the actions aimed at the development of this curriculum in the school. He also pointed out the main difficulties faced by management team practitioners in the development of the inclusive curriculum in the school, among them: lack of knowledge about the subject, excessive bureaucratic demands, attitudinal barriers and lack of network support education. In addition, the results showed that the current logic of the school inclusion policy adopted by the municipality, centered on the multifunctional resource room and the professionals working in this environment, has been shown to be ineffective in meeting the diversity and differences present in the teaching units.

Keywords: Management team. Inclusive curriculum. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das Etapas da Pesquisa	44
Quadro 2 - Documentos norteadores da escola	48
Quadro 3 - Ações inclusivas da equipe gestora para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola	52
Quadro 4 - Informações gerais dos/as colaboradores/as da pesquisa	59
Quadro 5 - Cronograma dos grupos dialogais	63
Quadro 6 - Dificuldades e fragilidades apontadas pela equipe gestora	66
Quadro 7 - Fases da Análise de Conteúdo (Elaborado pela autora)	71
Quadro 8 - Organização dos dados para análise e interpretação - Gestão Escolar	74
Quadro 9 - Organização dos dados para análise e interpretação- Currículo Inclusivo ..	79
Quadro 10 - Mecanismos de defesa	99
Quadro 11 - Ocorrências das expressões “adaptações curriculares” e “flexibilizações curriculares” nos documentos oficiais.	117
Quadro 12 - Adaptações Curriculares versus Flexibilizações Curriculares	121
Quadro 13 - Atribuições da professora da SRMs, segundo o Regimento Municipal Interno das SRMs.	141
Quadro 14 - Sumário do Plano de Ação	168
Quadro 15 - Dimensão Pedagógica do Plano de Ação	169
Quadro 16 - Dimensão Social do Plano de Ação	175
Quadro 17 - Cronograma 2018.2 do Plano de Ação	177
Quadro 18 - Cronograma 2019.1 do Plano de Ação	178
Quadro 19 - Quadro resumo das principais categoriais de análises que emergiram a partir do estudo	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de funcionários da escola	42
Tabela 2 - Número de estudantes matriculados na escola	42
Tabela 3 - Quantidade de horas de observação participante	50
Tabela 4 - Total de páginas transcritas e duração das entrevistas semiestruturadas	57
Tabela 5 - Atribuições não formais apontadas pelos/as diretores/as do município de Jacobina/BA	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Adaptação Curricular
ACE	Atividade Complementar Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Mundial
CA	Currículo Adaptado
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEEDICE	Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva
IFBA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LINTER	Licenciatura Intercultural Indígena
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
AC	Atividade Complementar
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	31
2.1 Pesquisa-ação Colaborativa	36
2.2 Lócus da Pesquisa: Onde fica a escola? “Nas três”	38
2.3 Etapas da pesquisa	43
2.4 Aplicação dos Instrumentos e Técnicas de Pesquisa: desafios e apontamentos gerais.	47
2.4.1 Análise documental	48
2.4.2 Observação Participante	49
2.4.3 Entrevista Semiestruturada.....	55
2.4.3.1 Perfil dos/as colaboradores/as/participantes da pesquisa	57
2.4.4 Grupos Dialogais.....	60
2.5 Organizando o Caos: Contribuições da Análise de Conteúdo.....	70
3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO À LUZ DA TEORIA ..	84
3.1 Gestão Escolar e Currículo inclusivo: de onde e de que falamos.....	84
3.1.1 Gestão Escolar.....	85
3.1.1.1 <i>O papel da Gestão Escolar frente a Educação Inclusiva.....</i>	<i>88</i>
3.1.1.2 <i>Educação Inclusiva e Gestão Democrática</i>	<i>90</i>
3.1.1.3 <i>Refinamento da análise e interpretação dos dados.....</i>	<i>96</i>
3.1.2 Currículo Inclusivo.....	110
3.1.2.1 <i>Currículo Inclusivo, Adaptações Curriculares e Flexibilizações Curriculares.....</i>	<i>112</i>
3.1.2.2 <i>Refinamento de análise e interpretação dos dados.....</i>	<i>123</i>
3.2 Formação vista como um espaço negado para os/as profissionais da equipe gestora	150
4 PRODUTO DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO.....	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	189

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa intitulada “*Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência 1 na rede municipal de Jacobina/BA*”, vincula-se a linha de pesquisa 1: Formação, Docência e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Jacobina-BA, sob a orientação da professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, pretende. Esse estudo contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

Consideramos como equipe gestora nesta proposta de estudo o grupo composto pelos/as o/a diretor/a, a/o vice-diretora e os/as coordenadores/as pedagógicos/as que segundo Luck (2013) e Libâneo (2015) são os principais profissionais que atuam na gestão escolar. Cabe ressaltar que os cargos para diretores/as e vice-diretores/as no município de Jacobina eram anteriormente preenchidos por indicação política, passaram a ser eletivos a partir da Lei nº 18, de 23 de julho de 2015 a qual trata do Plano Municipal de Educação de Jacobina (PME) em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia – (Departamento de Ciências Humanas, UNEB/Jacobina), segundo Silva e Brito de Sá (2016, p. 70), surge da problemática da profissionalização dos educadores para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da Educação Básica. Este objetiva, portanto, intervir pedagogicamente em contextos de diversidade, buscando contribuir de modo qualificado e contextualizado para a melhoria da Educação Básica baiana e brasileira. É urgente, dessa forma, a existência de pesquisas que deem conta da análise e compreensão dessa diversidade no ambiente escolar, necessárias para fortalecer, orientar e embasar políticas que promovam uma educação gratuita e de qualidade para todos.

Logo, um estudo que promova uma reflexão sobre o trabalho de mediação da

¹Entende-se como pessoa com deficiência nesse estudo o que está preconizado no art. 2º da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, também intitulada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas

equipe gestora na construção de currículos inclusivos voltado para a valorização da diversidade e das singularidades socioeducativas e culturais da pessoa com deficiência no ensino regular da educação básica, torna-se relevante tendo em vista a dificuldade que a escola apresenta em pensar de forma colaborativa um currículo inclusivo.

A relevância desta pesquisa concentra-se também no fato desta possibilitar um acompanhamento e uma avaliação de como vem se desenvolvendo as políticas públicas relativas à inclusão, particularmente, a da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), Educação Inclusiva: Direito à diversidade (BRASIL, 2005); Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003) e do próprio modelo de inclusão adotado pelo Brasil considerando seu impacto no trabalho realizado pelos profissionais da equipe gestora escolar na rede municipal de Jacobina/BA contribuindo para ampliar as pesquisas locais realizadas.

Tivemos, assim, como objetivo geral de nossa pesquisa: Investigar como a equipe gestora de uma unidade escolar da rede municipal pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão da pessoa com deficiência. E como objetivos específicos: 1) Investigar como tem acontecido a relação entre gestão escolar e currículo inclusivo numa unidade de ensino escolar no município de Jacobina/BA; 2) Desenvolver através de um trabalho colaborativo com a equipe gestora o estudo e a reflexão sobre a presente temática, assim como a compreensão e relevância do seu papel na construção de um currículo inclusivo; 3) Desenvolver produto/intervenção em parceria com os/as colaboradores da pesquisa que sirva para orientar o trabalho de mediação da equipe gestora da escola na construção de um currículo inclusivo junto aos professores.

Nossa investigação partiu da seguinte pergunta norteadora: Como a mediação da equipe gestora pode contribuir para construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência? Partimos, dessa maneira, da reflexão coletiva dos dilemas e dificuldades apresentadas pela equipe gestora no processo de construção de uma proposta curricular inclusiva e a partir dessa reflexão propusemos possíveis caminhos para a superação dessas dificuldades através da construção coletiva de encaminhamentos que fortaleçam a proposta curricular inclusiva da escola e, por consequência, contribua para o acolhimento e o ensino e aprendizagem de qualidade para os/as estudantes com deficiência em consonância com o que está preconizado na legislação e literatura vigente. Para isso, adotamos a metodologia da Pesquisa-ação

colaborativa subsidiada numa abordagem qualitativa em nosso percurso investigativo.

No âmbito dos estudos locais ressaltamos as contribuições do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE). Criado em 2015, é braço do Grupo de Estudos, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA), grupo de pesquisa vinculado ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas – UNEB Campus IV, Jacobina. A atuação do GEEDICE abrange a região do Piemonte Diamantina, particularmente, a região de Jacobina/BA. Este se propõe a ser um núcleo de discussão sobre educação inclusiva e especial a partir da perspectiva proposta pela diversidade e do multiculturalismo crítico, bem como um espaço dialógico e de formação para os profissionais da região. Apesar do pouco tempo de atuação, o GEEDICE vem fortalecendo suas parcerias através de proposições de atividades junto a rede municipal e estadual² de ensino e a Associação de Pais e Amigos das Pessoas Excepcionais (APAE- Jacobina).

Gestão escolar nesse estudo, é compreendida a partir da perspectiva da teoria sociocrítica cujo trabalho empreendido por esta envolve atividade de ensino e aprendizagem na sua relação com contextos socioculturais e institucionais. Concebe-se, assim, a escola situada em contextos e práticas socioculturais e institucionais as quais encontram-se as práticas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2015; LUCK, 2008, 2013; WITTMAM e KLIPPEL 2010). Por conseguinte, o trabalho desenvolvido por esta na escola não se resume as atividades administrativas ou burocráticas, mas sim, como práticas socioeducativas que contribuem decisivamente para a promoção de condições de aprendizagem e desenvolvimento dos/as educandos/as, bem como a formação de professores.

A concepção de currículo adotada nesse estudo toma por base as teorias do multiculturalismo (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2002; GOODSON, 1995; LOPES e MACEDO, 2010 e 2011; CANEN, 2007). Portanto, entendemos o currículo para além de um documento oficial cuja finalidade é orientar profissionais da educação básica no desenvolvimento de ações didático-pedagógica. Concebemos o currículo como um terreno de relações de forças e poder que permutam a sua influência a depender do contexto histórico no qual está inserido. Neste percebe-se a nítida influência do controle simbólico desenvolvido e exercido pelo Estado, servindo como seu instrumento de

² Como exemplo de parceria com o ente municipal destacamos a participação do GEEDICE no Semana Pedagógica Municipal de 2017 e no Ciclo de Formação realizado na APAE que atendeu profissionais da educação de Jacobina e municípios vizinhos.

controle ideológico e social, bem como, aos interesses dos grupos políticos e econômicos hegemônicos. Segundo Silva (2002, p. 150), o advento das teorias críticas e pós-críticas do currículo não permitiu mais que olhássemos para o currículo de forma ingênua. Este define currículo para além das teorias tradicionais considerando como um lugar, espaço, território, relações de poder, trajetória, viagem, percurso, forjador de nossa identidade, por fim como um documento de identidade. Para Sacristán (2000, p. 17), os currículos são “expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo numa dada época”. O autor considera o currículo como uma “opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar”, encontra-se assim carregado de valores e pressuposto que necessitam ser decifrados. A abordagem multiculturalista sobre currículo segundo Canen (2007, p. 92) buscará questionar verdades únicas e absolutas, narrativas mestras que embasam discursos curriculares monoculturais dominantes com a devida atenção para não se cair em dogmatismos e radicalismos que continuam a reforçar a ideia de eu-outro, normalidade e diferença.

Currículo inclusivo, por sua vez, deve contemplar e valorizar a diversidade presente na escola representada através dos seus/suas discentes em todos os aspectos (social, cognitivo, físico, gênero, regional, religioso, étnico, racial etc.) no sentido de oferecer e garantir uma educação de qualidade para todos independente de suas singularidades, sempre sendo norteado pelos princípios da educação inclusiva e pelo Projeto Político Pedagógico da escola (CARVALHO, 2012 e 2014, FIGUEIRA, 2013; MINETTO, 2008; TEZANI, 2004; PIMENTEL, 2013). Sua elaboração consiste num esforço coletivo no qual a participação dos profissionais da escola e dos pais é fundamental. Dessa forma, sempre haverá necessidade de adaptações no Projeto Curricular Básico³ de uma escola tendo em vista as necessidades educativas concretas dos alunos. Para Minetto (2008), um currículo que atende aos princípios de uma educação inclusiva tem que apresentar uma natureza flexível para que neste possa haver adaptações adequadas as necessidades educativas de cada discente.

Este estudo é orientado pelos princípios da educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva. Deste modo, a Inclusão Escolar se refere ao oferecimento de uma educação gratuita e de qualidade para todo e qualquer discente,

³ No caso de nossa pesquisa temos o próprio PPP da escola e os planos de ensino elaborados pelos professores na semana pedagógica junto a equipe gestora. A elaboração do plano ensino trata-se de uma demanda da secretaria de educação do município.

independentemente de suas especificidades, que favoreça o seu desenvolvimento pleno como preconizado nos documentos oficiais nacionais e internacionais que versam sobre a inclusão (BRASIL, 2015; BRASIL, 2005; BRASIL, 2001; BRASIL, 1996; BRASIL, 1986; BRASIL, 1948; TAILÂNDIA, 1990; ESPANHA, 1994). Nesse sentido, apesar de entendermos a amplitude do público atendido pelas leis de inclusão, focalizamos nosso olhar para a inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir da compreensão dos impactos do trabalho da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo.

Para Marli André (2016, p. 36) é preciso que cada um encontre em sua história de vida e em sua trajetória profissional algo que o mobilize e que o instigue a querer saber mais. Dessa forma, essa pesquisa é impulsionada pela necessidade de refletir sobre a diversidade e as diferenças presentes na escola, em particular, sobre as mais diversas relações de inclusão de estudantes com deficiência, as quais são construídas no cotidiano escolar, bem como, sobre os desafios colocados a minha prática docente no ambiente da sala de aula do ensino técnico e tecnológico, no que tange o contato diário com discentes surdos e cegos quando atuava como professora de Língua Portuguesa do ensino básico no IFBA Campus – Porto Seguro entre os anos de 2012 e 2013.

A vivência com estudantes com deficiência em sala de aula representou um grande desafio a minha prática docente e apesar de todas as dificuldades enfrentadas foi gratificante. Esta vivência proporcionou a construção de conhecimentos diversos junto a este público, assim como o repensar da minha prática pedagógica a partir de reflexões sobre minhas aulas e do próprio conteúdo do componente curricular ao qual lecionava, Língua Portuguesa. O primeiro passo dado por mim no contato com essa diversidade foi formular alguns questionamentos sobre o componente curricular em questão, em outras palavras, o que se objetiva com o ensino deste componente além do conhecimento a respeito do domínio linguístico da língua materna? Com isso, cheguei a outros questionamentos: Qual a contribuição do meu componente curricular para a formação crítica dos meus/minhas alunos/as no âmbito dessa diversidade? De que forma ele pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e desenvolver atitudes de solidariedade? Como poderia levar os/as discentes a refletirem sobre a diversidade presente em sala de aula? Esses questionamentos foram essenciais porque deixei de lado a desculpa da falta de formação e passei a agir com os elementos que estavam a minha disposição. Nada foi fácil, acertos e erros conviviam juntos. Conflitos são necessários e importantes para a reflexão em sala de aula, sobretudo para se combater as barreiras atitudinais e preconceitos, assim como desconstruir mitos. Uma das formas

mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e adquirir novas identidades para Libâneo, consiste no “desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, isto é, no desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática” (LIBÂNEO, 2015, p. 38).

O diálogo, o exercício da escuta e a observação mais atenta da relação que os/as discentes com deficiência mantinham com a comunidade no IFBA campus / Porto Seguro, passaram a ser fundamentais no meu cotidiano, bem como o diálogo que mantinha com estes sobre os conteúdos e atividades propostas na disciplina a qual lecionava. Dessa forma, muitas das dificuldades de adaptação de atividades foram amenizadas em conversa com os/as discentes com deficiência. O diálogo com os professores de outros componentes curriculares com o objetivo de compartilhar experiências de trabalho e angústias também foi necessário, apesar de quase nunca haver um momento específico e institucionalizado para isso. Geralmente estes diálogos com os/as colegas de profissão ocorriam na sala dos/das professores/as ou nos corredores da escola. O diálogo com os profissionais da sala de recurso do IFBA - Campus/Jacobina foi de fundamental importância para fortalecer as ações em minha sala de aula, todavia este nem sempre era explorado e valorizado pela escola. Percebia, assim, a real necessidade da construção de espaços e momentos para a reflexão sobre a diversidade na escola que fossem promovidos e organizados pelos profissionais da equipe gestora da escola junto aos demais profissionais.

Longe do propósito de apresentar afirmações ou respostas prontas e estanques a respeito dos desafios colocados a inclusão escolar da pessoa com deficiência, todavia partindo da minha vivência com educandos/as com deficiência, fui percebendo através do meu olhar de professora do ensino básico técnico do IFBA - Campus/Porto Seguro que:

- 1) Estes desafios ultrapassavam as paredes da minha sala de aula e se apresentam aos demais ambientes e para os demais profissionais da escola.
- 2) A importância de um trabalho em parceria com os outros profissionais da escola tornava-se fundamental e necessário à minha prática docente no que se refere a realização de um trabalho de qualidade e consistente dentro de sala de aula que contemplasse a inclusão efetiva de estudantes com deficiência.
- 3) Tais parcerias precisavam estar presentes no projeto político pedagógico e no currículo da escola para não culminar em práticas imediatistas que se perdem no meio do caminho deixando o/a professor/a desamparado/a em seu trabalho. Portanto, partindo de um olhar do micro (sala de aula) para um macro (escola) fui percebendo aos poucos, que as dificuldades em torno da inclusão escolar dos discentes

com deficiência se colocavam para todos/as os/as profissionais da escola e que a qualidade do ensino oferecida a estes/as depende, fundamentalmente, de um trabalho mais amplo e orquestrado através de uma ação bem planejada e construída coletivamente que envolva um assumir de responsabilidades de toda a comunidade escolar.

Em minha Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2007.2), infelizmente, pouco espaço na proposta curricular do curso foi destinado a discussão e preparação para o trabalho com a inclusão do/da educando/a com deficiência no espaço escolar. Glat (2011, p. 12) enfatiza que:

qualquer possibilidade de futuro da proposta de Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente.

Após a constatação das lacunas existentes em minha formação no que tange o trabalho com essa diversidade, fui conduzida na procura de outros espaços que dessem continuidade a essa formação e minimizassem o déficit da formação inicial. Nesse sentido, obtive em 2013 o título de especialista em Libras e Educação de Surdos pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (Porto Seguro/BA) com o trabalho final intitulado “A Inclusão da Libras na formação de professores indígenas: uma experiência da Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA/Porto Seguro”. Este breve estudo além de outras contribuições, revelou a existência de índios surdos nas comunidades dos povos Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá, matriculados em escolas indígenas até então ausentes dos dados municipais tanto da secretaria de educação quanto da secretaria de assuntos indígenas do município. Teve como colaboradores de pesquisa os/as próprios/as professores/as da Licenciatura que lecionavam na época em escolas indígenas. Nessa mesma época fui convidada pela coordenação da licenciatura a lecionar dois componentes curriculares na Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA – Campus Porto Seguro. Esta vivência proporcionou aproximações com as comunidades indígenas no extremo sul da Bahia e, com isso o desenvolvimento do breve estudo realizado na já referida especialização. Cabe ressaltar que também fiz parte da comissão organizadora do IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas realizado pelo IFBA – Campus Porto Seguro. Importante encontro que reuniu representantes indígenas das mais diversas

etnias e regiões do país.

Dando continuidade à busca de outros espaços de formação, em 2014.2 fui aluna especial da disciplina “O ambiente na sala de aula: análise e discussão de conflitos de inclusão e interação social”, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), ministrada pelas professoras doutoras Susana Couto Pimentel, Virgínia Dazzani e o professor doutor Miguel Angel Garcia Bordas. As discussões teóricas e a troca de experiência com os docentes e demais discentes da disciplina contribuíram para ampliar o conhecimento. Como avaliação parcial da respectiva disciplina apresentei um artigo intitulado “A percepção dos alunos-professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena (IFBA – Campus/Porto Seguro) sobre o índio surdo”, fruto do levantamento de dados obtidos durante a especialização junto aos representantes das comunidades indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá que não deram conta de serem explorados durante a especialização. Infelizmente, não foi possível dar continuidade ao estudo do índio surdo junto as comunidades indígenas do extremo Sul da Bahia em virtude de uma necessária mudança geográfica para a cidade de Jacobina, localizada na região do Piemonte da Diamantina/BA.

No segundo semestre de 2016, já residindo em Jacobina, procurei espaços mais permanentes de estudo e reflexão sobre a temática da Educação Inclusiva e Especial, a vista disso, ingressei no Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia (MPED/UNEB/Campus Jacobina). Este vem representando mais um fértil ambiente de troca de experiências e reflexões teóricas, como também contribuindo para a minha pesquisa agora enquanto discente do programa do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB/Jacobina). Atualmente, sou colaboradora voluntária na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jacobina (APAE/Jacobina). Esta também vem representando um rico espaço de aprendizagem e formação muito por conta da convivência com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais tanto da área de saúde quanto da área de educação. Faço parte também, como membro diretivo, da Associação da Pessoa com Deficiência de Jacobina (APCD), que atua politicamente em defesa dos direitos das pessoas com deficiência no município de Jacobina.

É desse contexto que nasce e se fortalece o interesse pela temática da Educação Inclusiva da pessoa com deficiência, materializando-se através de uma proposta de estudo interessada em compreender a contribuição da mediação da equipe gestora escolar junto

aos professores da sala de aula do ensino regular, no processo de construção de currículos comprometidos com a inclusão de pessoas com deficiência. Logo, esse estudo é fruto da necessidade de um exercício constante de reflexão a respeito da minha prática e dos novos papéis que nós, profissionais da educação no geral, precisamos assumir diante dos desafios que são apresentados cotidianamente na escola.

A materialização da inclusão escolar das pessoas com deficiência é de responsabilidade de todos os atores (alunos, professores, funcionários e pais) que fazem parte do cotidiano escolar. No entanto, segundo Pimentel, Nascimento e Campos (2013, p. 107) a equipe gestora possui um papel de destaque na consolidação de uma cultura inclusiva na escola. É esta equipe que protagonizará, através de sua liderança e incentivo, tais ações inclusivas junto aos demais atores. Portanto, diante das mais diversas atividades desenvolvidas pela equipe gestora na escola concentraremos nosso olhar na relação que esta estabelece na construção de um currículo inclusivo que contribua para aprendizagem de qualidade e, por consequência, a inclusão e a valorização da pessoa com deficiência. Entendemos aqui que o trabalho da equipe gestora não se resume a apenas atividades burocráticas, mas também pedagógicas. Todavia, entendemos que há uma implicação entre estas dimensões, na qual em determinados contextos e momentos uma se faz mais necessária que a outra. Poderíamos então dizer que uma determinada atividade realizada pela equipe gestora pode ser mais ou menos burocrática ou pedagógica a depender da natureza dessa atividade. Não podemos deixar de considerar que em diversas realidades escolares a atividade da equipe gestora é vista como essencialmente burocrática em virtude de diversos fatores que trataremos mais adiante. Libâneo (2015) entende que gerir uma escola não pode ser tratado como algo apenas de caráter administrativo e burocrático por envolver questões de

aprendizagem, de compartilhamento de significados, conhecimentos e ações entre as pessoas, exige atribuir peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão, valorizando a responsabilidade da direção e da coordenação pedagógica. (2015, p. 25)

As novas concepções de mundo e de homem surgem como uma necessidade para compreendermos melhor a realidade a nossa volta, bem como para tentarmos resolver problemas humanos e superar ideias ultrapassadas que se mostraram inúteis para a

resolução destes. Tais concepções impõem paradigmas para a sociedade que muitas vezes são difíceis de serem superados e é isto que vem acontecendo no âmbito da educação brasileira com o estabelecimento do paradigma da inclusão. Assim, o processo de redemocratização do país materializado através da Constituição de 1988 e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), representaram o marco oficial destas mudanças no âmbito da educação e da implantação desse paradigma. No entanto, estas só foram possíveis graças as lutas e mesmo pressões empreendidas pelos movimentos sociais organizados que antecederam esse período.

A crise no sistema educacional brasileiro não é algo recente, por isso o paradigma da inclusão na educação não é o responsável por esta. O paradigma apenas trouxe à tona questões que antes não faziam parte das discussões educacionais, mesmo presentes no ambiente da escola. Este apenas redimensionou essa invisibilidade colocando-a como um dos principais pontos de pauta nas políticas voltadas para a educação. A crise nasce no momento em que a sociedade começa a questionar o modelo vigente de educação baseado em uma noção universalista, homogeneizadora, ocidentalizada, colonizadora, competitiva e mercadológica de ensino que atende apenas aos interesses de grupos sociais econômica e politicamente hegemônicos os quais encontram-se presente até hoje no ambiente escolar e orientam as políticas e as práticas educacionais, bem como o currículo.

Torna-se necessários também citar outros documentos embriões que vêm impulsionando mudanças no âmbito da educação, produzidos anteriormente ao surgimento da própria LDB de 1996 e orientadores desta, os quais fundamentam os princípios da educação inclusiva, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948) documento precursor da ideia de educação para todos, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien–Tailândia, 1990), o qual estabelece o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e a Declaração Mundial de Educação Especial (Salamanca–Espanha, 1994) que instituiu a educação inclusiva como um compromisso mundial, bem como, a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade das instituições de ensino em promoverem as condições necessárias ao processo de aprendizagem. Estabeleceu-se, por conseguinte, as diretrizes básicas para formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Esses marcos trouxeram à escola o desafio de repensar o modelo vigente de educação até então adotado, no qual as diferenças e a diversidade pouco ou quase nada eram reconhecidas e contempladas.

Dessa forma, grupos sociais antes marginalizados, estigmatizados e

invisibilizados passam a fazer parte do cotidiano escolar através do processo de redemocratização da escola pública, o qual proporcionou também a ampliação do processo de inclusão da pessoa com deficiência por meio do aprimoramento das Leis de Inclusão⁴. A inclusão escolar de direito deste último grupo, em particular, está garantida através da existência de um conjunto de leis que constituem a Política Nacional de Educação Especial⁵ na perspectiva da Educação Inclusiva, que objetivam propor ações educacionais que visam a superação da lógica excludente do ambiente escolar e na sociedade de forma geral. Esta defende a matrícula de alunos, independentemente de suas diferenças, na rede regular de ensino. Segundo Rosita Carvalho (2012) a educação inclusiva diz respeito a uma educação de qualidade para todos não se restringindo apenas as pessoas com deficiência e vai mais além

Embora esse contingente de cidadãos também faça parte dos beneficiários da melhoria da qualidade de educação que oferecemos em nossas escolas, a proposta inclusiva diz respeito a todos os alunos que, pelas mais diversas causas, têm sido marginalizados (excluídos) do processo educacional escolar. Também diz respeito aos demais alunos e alunas que participam do processo de aprendizagem de forma mecânica, sem exercitarem sua capacidade crítica. (CARVALHO, 2012, p. 99)

As seguintes questões têm emergido na literatura da área: passados trinta anos da promulgação da constituição de 1988 e vinte e dois anos da LDB de 1996, quais são os resultados apresentados pelas escolas regulares da rede pública de ensino no acolhimento da diversidade em particular, da pessoa com deficiência? Quais são os encaminhamentos das escolas voltados para promoção de condições necessárias ao processo de inclusão da pessoa com deficiência? Apesar da existência de um conjunto de leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação Pimentel, Nascimento e Campos (2013) afirmam que existe um quadro de dificuldades de operacionalização da

⁴Destaca-se na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva o decreto do MEC nº 6571/2008 que redefine o público-alvo da Educação Especial e considera Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular e a resolução do MEC nº 4/2009 que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado.

⁵A LDB 9394/96 definiu Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino e a Resolução do CNE 02/2001 regulamentou em seus artigos 58,59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino.

inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar em conformidade com a lei vigente que garantam um ensino e aprendizagem de qualidade para estes. Segundo as autoras:

[...] os documentos legais por si só não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas, tendo em vista a manutenção dos paradoxos existentes entre as políticas inclusivas e as práticas sociais excludentes. Esse paradoxo se manifesta através da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, sem que a cultura escolar excludente tenha se modificado. (PIMENTEL, NASCIMENTO, CAMPOS, 2013, p. 100)

Para Glat (2011, p. 6) o aluno precisa participar das atividades de aprendizagem com os demais colegas da turma, caso contrário não há educação inclusiva. Para esta educação inclusiva de qualidade significa, prioritariamente desenvolvimento acadêmico dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais não se resumindo, portanto ao acesso e permanência destes no ensino regular ou ao seu desenvolvimento social.

Apesar de se referirem a estudantes com necessidades especiais Silva e Moreira (2008, p. 2655) tecem a seguinte afirmação quanto ao ingresso destes na escola e a dificuldade que esta possui em desenvolver conteúdos curriculares que garantam a aprendizagem desse público:

[...] por mais que a professora faça um trabalho de aceitação dos demais estudantes e isso aconteça com sucesso, à prática diária da escola demonstra o quanto a mesma apresenta dificuldade em desenvolver conteúdos junto a esses alunos e a reconhecer onde inicia a capacidade de aprendizagem desse estudante e como fazer com que ele se aproprie de tais conteúdos curriculares.

Tal dificuldade expressa-se através de estudos realizados por Glat os quais demonstram que as “práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns, via de regra, não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos”. (GLAT, 2011, p. 8)

Um estudo que relacione a gestão escolar e o currículo poderá trazer benefícios para a orientação e acompanhamento de práticas inclusivas adotadas dentro da escola, inclusive refletir criticamente sobre estratégias curriculares que orientam ações escolares excludentes indicadas nos documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais colocadas pelas principais agências de fomento da educação brasileira: Fundo Monetário

Internacional (FMI) e Banco Mundial (BIRD). Tais órgãos atendem, exclusivamente, aos interesses da política neoliberal e do mercado internacional, exercendo uma forte influência na política macroeconômica brasileira que atinge diversos setores sociais entre estes a educação.

No que se refere ao contexto local, segundo pesquisa realizada por Carvalho (2016), o marco legal das políticas de inclusão no município de Jacobina foi o Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade, aderido pela prefeitura no ano de 2005, a partir do qual iniciou-se o trabalho de implantação das salas de recursos multifuncionais em 9 escolas da rede municipal. Tendo em vista que desde 2005 já há uma política de inclusão municipal, inquietações são geradas em torno dos resultados e encaminhamentos apresentados pelas escolas regulares municipais de Jacobina voltados para o acolhimento da diversidade e, mais especificamente, para a inclusão da pessoa com deficiência.

Sobre a política municipal direcionada a gestão escolar em Jacobina destacamos o recente estudo realizado por Leal (2016), resultante de sua tese de doutorado intitulado “A percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina”. Este estudo nos trouxe informações relevantes sobre o perfil dos diretores das escolas do município, além de nos fornecer o mapeamento da percepção destes acerca de suas atribuições nas dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e as atribuições não formais, tendo em vista, avanços e dificuldades que estão presentes no cotidiano do exercício de sua profissão. Este também nos apresentou um breve histórico do processo de como ocorreu a implementação da gestão democrática no município, questão de fundamental importância para a consolidação da política da educação inclusiva no sistema educacional do município.

A educação inclusiva implica a existência de uma gestão democrática na escola, por envolver a participação e colaboração efetiva de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, sejam estas de natureza administrativas ou pedagógicas. A nível nacional, a obrigatoriedade da gestão democrática está expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). No âmbito municipal, esta obrigatoriedade é garantida pelo o Plano Municipal de Educação de Jacobina (JACOBINA, 2015) e pelo Regimento Escolar do Município de Jacobina (2016).

A realização revisão sistemática sobre a presente temática investigativa, possibilitou-nos apresentar um breve panorama dos estudos acadêmicos realizados entre os anos de 2013 e 2017, em programas de pós-graduação em educação stricto sensu

brasileiros, no cenário nacional. Ao mapear essas produções acadêmicas brasileiras, procuramos identificar seus principais enfoques e possíveis lacunas. A respeito da lacuna apontada por essa revisão sistemática, ao cruzarmos os resultados dos dois descritores de buscas “gestão escolar” e “currículo escolar”, utilizados no levantamento, identificamos que nada foi encontrado de estudo que discorresse sobre a relação entre currículo inclusivo e equipe gestora escolar. Isto é, estudos que contemplasse a contribuição do trabalho de mediação da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo na escola. Nesse sentido, nossa proposta de estudo intitulada “*Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do aluno com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA*” vem contribuir para redução da lacuna identificada através dessa revisão sistemática.

Adotamos a metodologia da Pesquisa-ação colaborativa subsidiada numa abordagem qualitativa em nosso percurso investigativo. Nesse sentido, a investigação ocorreu em parceria e colaboração das pesquisadoras da universidade com os/as profissionais da equipe gestora da unidade de ensino escolhida como lócus da pesquisa, a partir da investigação de sua própria realidade e da reflexão dos problemas que emergem do seu contexto de atuação profissional no que se refere ao seu trabalho de contribuição na construção de um currículo inclusivo na escola. Seus saberes e práticas adquiridos na vivência educacional foram de fundamental importância para elaborarmos de forma coletiva, estratégias para superação destas dificuldades através do desenvolvimento de um plano de ação e, com isso, contribuir para a formação continuada destes profissionais.

A escola que serviu como nosso lócus investigativo, trata-se de uma unidade de ensino pública vinculada à rede municipal de educação situada no perímetro urbano da cidade de Jacobina/BA. Estabelecemos os seguintes critérios para a escolha da escola: pertencer a rede municipal de ensino; possui estudantes com deficiência matriculados/as no ensino fundamental; a equipe gestora da escola manifestar interesse em participar da investigação. Damos um maior enfoque ao ensino fundamental II, devidos aos desafios colocados para a inclusão de educandos/as com deficiência aumentarem nesse nível de ensino, por diversos fatores, entre estes, a questão do aumento de componentes curriculares e professores/as, assim como, a dificuldade de um trabalho em conjunto entre estes.

A pesquisa lançou mão de instrumentos e de técnicas de análise de dados para compreensão de como a equipe gestora pode contribuir na construção de um currículo inclusivo. Dessa forma, para o levantamento de informações obtidas da realidade social que foi investigada, fizemos uso das observações participantes (do cotidiano da escola e

do trabalho da equipe da gestão escolar), das entrevistas semiestruturada (com os profissionais da equipe gestora), e da análise de documentos (documentos oficiais nacionais, estaduais, municipais e os da escola) e grupos dialogais (sessões formativas com a equipe gestora).

O caminho investigativo de pesquisa compreendeu o seguinte roteiro e as seguintes ações: A primeira etapa correspondeu a fase exploratória da pesquisa, na qual houve a aplicação dos instrumentos de pesquisa (observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental). A partir destes, iniciamos o conhecimento do lócus, da cultura escolar e dos colaboradores da pesquisa, assim como iniciamos o levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos colaboradores em torno da temática de estudo. A segunda etapa compreendeu a ação de colaboração também entendida como um momento de formação junto a equipe gestora através da realização de grupos dialogais com os/as colaboradores/as da pesquisa. Proporcionamos nessa fase um espaço coletivo de reflexão entre os saberes da prática e o teórico sobre o trabalho exercido pela equipe gestora na construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar dos/as educandos/as com deficiência e mobilizamos conceitos e conhecimentos que resultaram na construção de novos conhecimentos. Levantamos juntos aos/as colaboradores/as da pesquisa, as principais dificuldades em torno da presente temática de estudo e, posteriormente, estabelecemos de forma colaborativa possíveis soluções para a superação dessas dificuldades, bem como traçamos o esboço do Plano de Ação. A terceira etapa destinou-se organização, análise e interpretação dos dados levantados nas fases anteriores a partir da proposta da análise de conteúdo de Lawrence Bardin (2011). A quarta etapa envolveu materialização do texto do Plano de Ação propriamente dito para a escola, a partir dos encaminhamentos definidos de forma colaborativa nos grupos dialogais. A quinta etapa destinou-se a escrita do texto final da dissertação.

A investigação contou como colaboradores/as da pesquisa os integrantes da equipe gestora da unidade ensino investigada, já que o objetivo da presente pesquisa pretendeu investigar como a equipe gestora pode contribuir para construção de um currículo inclusivo que atenda as demandas educacionais dos/as educandos/as com deficiência.

Organizamos o presente texto nas seguintes sessões a fim de apresentar melhor os resultados da pesquisa e facilitar a compreensão do leitor. O capítulo I – *Introdução* – como já vimos, trouxe de forma sucinta informações gerais da pesquisa: objetivos gerais e específicos, pergunta norteadora, metodologia (fases da pesquisa, instrumentos e

técnicas utilizados), principais referenciais teóricos, assim como as implicações da pesquisadora com a temática de estudo. O capítulo II – *Metodologia* –, apresenta de forma mais detalhada o percurso metodológico da pesquisa, subdivide-se nas seguintes seções: 2.1 Pesquisa-ação Colaborativa; 2.2 Lócus da Pesquisa: Onde fica a escola? “Nas três”; 2.3 Etapas da pesquisa; 2.4 Aplicação dos Instrumentos e técnicas de pesquisa: desafios e apontamentos gerais; 2.4.1 Análise Documental; 2.4.2 Observação Participante; 2.4.3 Entrevista Semiestruturada; 2.4.3.1 Perfil dos Colaboradores da pesquisa; 2.4.5 Grupos dialogais. 2.6 Organizando o Caos: contribuições da Análise de Conteúdo. O capítulo 3 – *Triangulação dos dados: análise e interpretação à luz da teoria* – aprofundamos a discussão teórica acerca das nossas duas principais categorias teóricas e realizamos uma análise e interpretação mais refinada dos dados construídos no lócus investigado, subdivide-se nas seguintes sessões: 3.1 Gestão escolar e Currículo Inclusivo: onde e de falamos?; 3.1.1 Gestão Escolar; 3.1.2 O papel da gestão escolar frente a educação inclusiva; 3.1.3 Gestão Democrática e Educação Inclusiva; 3.1.4 Refinamento da análise e Interpretação dos dados; 3.2 Currículo Inclusivo; 3.2.1 Currículo Inclusivo Adaptação Curricular e Flexibilização Curricular; 3.2.2 Refinamento da análise e interpretação dos dados. No capítulo 4 – *Formação vista como um espaço negado para os/as profissionais da equipe gestora* – reservamos um espaço para realizar uma maior reflexão acerca de uma importante categoria de análise – *Formação* – que emergiu com bastante frequência na fala dos/as colaboradores/as da pesquisa, chamando nossa atenção. No capítulo 5 – *Produto da Pesquisa – Plano de Ação*, apresentamos de forma mais detalhada os tópicos que constam no plano de ação construído em parceria com os/as colaboradores/as da pesquisa. O capítulo 6 – *Considerações Finais* – retomamos de forma mais sucinta, algumas dos resultados apontados a partir da realização dessa investigação.

2 METODOLOGIA

O método não é roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método neste sentido, está sempre em construção. (GATTI, 2007, p. 62)

O presente capítulo compreenderá o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados nesse estudo. Assim, apresentaremos a abordagem do paradigma que orienta a presente investigação, o processo de descrição do lócus e dos/as colaboradores/as da pesquisa, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, uma explanação mais geral dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa utilizados nessa investigação, ressaltando os desafios encontrados durante aplicação destes e a forma como foram organizados a fim de serem devidamente analisados e interpretados.

A metodologia que orientou a presente proposta de investigação consistiu na pesquisa-ação colaborativa estando subsidiada numa abordagem do tipo qualitativa. Acreditamos e apostamos no potencial dessa metodologia para atender aos propósitos estabelecidos em nosso estudo e obtivemos, com isso uma rica e ampla reflexão. A pesquisa-ação colaborativa auxiliou-nos na compreensão de como a equipe gestora (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos/as) de uma determinada unidade de ensino escolar do município de Jacobina/BA, pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão de educandos/as com deficiência, público-alvo da educação especial. Fruto desse estudo e reflexão construímos colaborativamente e em parceria com os/as integrantes que compõem a equipe gestora do colégio, um plano de ação que auxiliará o trabalho de mediação realizado por essa equipe na construção de um currículo inclusivo e adaptações curriculares junto aos professores da sala regular.

Para Glat e Pletsch (2004) temos que passar a desenvolver estudos propositivos, através de metodologias experimentais como pesquisa-ação e outras (pesquisa colaborativa) que vêm ganhando respaldo nas pesquisas em educação inclusiva. Metodologias que nos proporcionem indícios de como direcionar o processo ensino aprendizagem para que os discentes com necessidades educacionais especiais alcancem, não só um desenvolvimento pessoal, existencial como também acadêmico que lhes permita a inclusão social, nas diferentes fases da vida (GLAT; PLETSCHE, 2011, p.11-12).

Para a compreensão deste fenômeno educacional partimos da seguinte pergunta norteadora: Como a equipe gestora pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência?

Sobre enfoque metodológico da pesquisa Gamboa (2012, p. 45) afirma que este dá privilégio a certas teorias com as quais se integram como partes constitutivas de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno, daí que é possível falar de uma abordagem teórico-metodológica. Segundo Creswell (2010, p. 26) a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Para Ludke e André (1986, p. 1-9) o modo tradicional de fazer pesquisa anteriormente adotado em educação mostrava-se insuficiente para responder as questões e problemas que emergiam da complexa realidade que envolve o fenômeno educacional atual. Nesse sentido, na tentativa de superar a limitação do modo tradicional de fazer pesquisa em educação começam a surgir métodos e abordagens de investigação diferentes. A abordagem qualitativa na área de educação surge, assim, como uma alternativa para suprir tal limitação. Os problemas que emergem da educação pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas que possam apontar novos aspectos da realidade pesquisada e, com isso a pesquisa qualitativa traz outros significativos e contribuições.

Para Ghedin e Franco (2011, p. 40-42) a educação possui uma especificidade que lhe atribui o caráter de atividade complexa e este precisa ser considerado em suas investigações científicas. O autor e a autora apresentam uma lista de constatações que caracterizam a natureza complexa do fenômeno educativo, destacamos de forma resumida algumas destas: A educação é prática social humana e prática social histórica portanto sofre a ação do homem e também o transforma, é processo histórico inconcluso que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias; objeto de estudo educação se modifica à medida em que é apreendida; requer atitude multireferenciada; tem como finalidade a humanização e a emancipação do homem; as situações educativas estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas e não planejadas; toda ação educativa carrega uma intencionalidade. Percebem assim a educação como:

[...] um objeto complexo que, ao ser apreendido cientificamente, não pode sofrer reduções nem fragmentações, que produziram sua descaracterização. Percebe-se também que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta -como não deram- de estudar a educação. Esta, como objeto de estudo sofreu prejuízos em sua interpretação no decurso da história e hoje

requer procedimentos e ações conforme a sua racionalidade que lhe sirva de pressuposto. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.43)

Precisa haver, assim, uma certa flexibilização nas pesquisas na área de educação tendo em vista a sua natureza complexa o que não significa desqualificar o seu atributo científico. De acordo com Silva e Sá (2016, p. 70) nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, nem descartado antecipadamente, já que o desafio é criar formas próprias de investigar a realidade educacional.

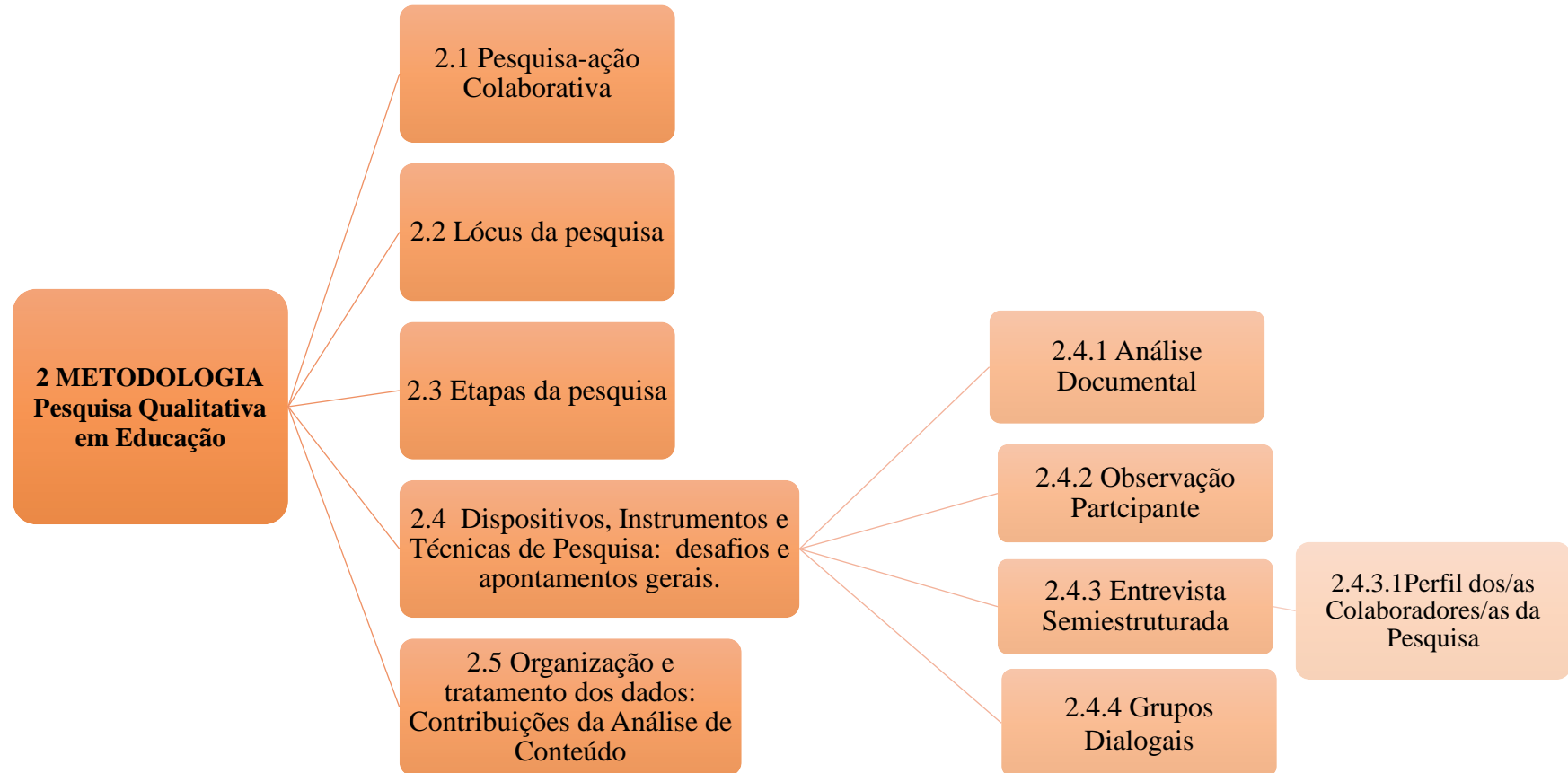
A abordagem qualitativa, nesse sentido, haja vista a sua natureza, tem contribuído para a análise das especificidades do fenômeno educativo, diferencia-se das demais abordagens tradicionais de pesquisa em virtude da sua forma de conceber e interpretar o mundo, o homem, o conhecimento, a realidade, a ciência e os objetos de pesquisa em educação. Sendo assim, nossa pretensão de estudo seguirá os pressupostos filosóficos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos e metodológicos que sustentam a pesquisa qualitativa. Esta entende a realidade pesquisada de forma múltipla e inclui o uso de múltiplas formas de evidenciar o tema de estudo tendo em vista a multiplicidade que constitui cada indivíduo representando diferentes realidades (ontológico). O saber é conhecido por meio de experiências subjetivas das pessoas e isso demanda uma maior aproximação do pesquisador com os participantes da pesquisa, numa tentativa constante de minimizar os obstáculos e a distância entre estes, no próprio local de atuação profissional do participante da pesquisa (epistemológico). Reconhece que a pesquisa está carregada de valores tanto do pesquisador quanto dos participantes e ambos os valores são reconhecidos e de fundamental importância na interpretação do pesquisador na pesquisa qualitativa (axiológico). Os procedimentos da pesquisa qualitativa seguem uma lógica indutiva, são emergentes e moldados pela experiência do pesquisador na coleta e análise dos dados (CRESWELL, 2014, p. 32-34).

A pesquisa lançou mão de instrumentos e técnicas de análise de dados para a compreensão de como a equipe gestora pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo e adaptações curriculares junto aos professores da sala comum. Entre os instrumentos selecionados para o levantamento de dados no lócus de investigação, adotamos a análise documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e os grupos dialogais.

Isto posto, compreendemos que a pesquisa qualitativa possibilita uma maior aproximação do pesquisador com as subjetividades dos sujeitos que fazem parte da

realidade estuda, assim como uma maior implicação deste com o lócus de estudo. Essa aproximação entre universidade e escola representa um dos princípios necessários para uso da metodologia da pesquisa-ação colaborativa que será melhor explorada na próxima seção. Apresentamos a seguir um esquema ilustrativos dos subtópicos que serão tratados nesse capítulo para uma melhor compreensão do leitor.

2: ESQUEMA ILUSTRATIVO DOS SUBTÓPICOS DO SEGUNDO CAPÍTULO



2.1 Pesquisa-ação Colaborativa

A pesquisa-ação colaborativa congrega características da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005, p. 531). Estas são definidas da seguinte forma:

Um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer as prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (ZEICHNER, 1993 apud PIMENTA, 2005, p. 523)

Considerando-se a origem híbrida da pesquisa-ação colaborativa percebemos que esta traz benefícios diversos para o desenvolvimento das pesquisas em educação e melhor atende aos complexos problemas que emergem do seu contexto. Para Pimentel (2013) tem sido uma metodologia muito utilizada em investigações na área de educação e que ancorada em uma abordagem qualitativa visa:

[...] empoderar os sujeitos participantes da investigação tomados como coautores das atividades, possibilitando a redução da distância entre o saber e o fazer, a concepção e a execução, de modo a favorecer a continuidade das ações, mesmo com a finalização das atividades desenvolvidas pela universidade durante o tempo de duração da pesquisa. (PIMENTEL, 2013, P. 19)

Esta favorece a construção coletiva de saberes no próprio local de trabalho dos profissionais da educação valorizando, assim a formação continuada destes, possibilitando uma ação deliberada de transformação da realidade da qual fazem parte. De acordo com Libâneo (2015) “os professores precisam aprender a conhecer e analisar os contextos sociais e institucionais em que exercem sua profissão e, ao mesmo tempo, adquirir competências para uma

ação transformadora no seu local de trabalho” (LIBÂNEO, 2015, p. 26). Entendemos que não só os professores como os demais profissionais da comunidade escolar, entre estes os que constituem a equipe gestora, precisam estar envolvidos com essa perspectiva. A pesquisa-ação colaborativa corresponde a uma pesquisa implicada e engajada com a escola e com os profissionais que dela fazem parte. Isto é:

Uma pesquisa engajada e implicada com o outro e com resultados advindos dela para uma mudança da realidade em que nos insere, seja qual forma a dimensão da mudança ali implantada. Se em maior ou menor escala, o que nos importa é que tenha continuidade, que se revele fecunda para continuar empoderando os sujeitos que dela tomam parte” (SILVA; SÁ, 2016, p. 66).

Não há hierarquia nessa implicação com o outro, todos os saberes sejam os do pesquisador quanto os dos/das colaboradores/as são relevantes e necessário para a resolução de um problema comum ao grupo que emerge do contexto investigado. Nessa relação, o pesquisador da universidade não é mais o detentor do conhecimento único e absoluto, passa a ser um mediador e estrategista na organização e planejamento do processo de investigação e os/as colaboradores/as passam a ser coautores da pesquisa. A colaboração, a corresponsabilidade e a solidariedade para Wittmann e Klippel (2010) são essenciais na gestão da intervenção no processo de criação do artefato humano (WITTMANN & KLIPPEL, 2010, p.130). A pesquisa-ação colaborativa, deste modo, segundo Pimentel (2013).

visa contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas à dificuldades inerentes ao contexto investigado. Desse modo, ela possibilita a realização de pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles, contribuindo assim para a superação dicotômica entre conhecimento acadêmico produzidos pelos “pesquisadores iluminados” na universidade e conhecimento experienciado nos campos de pesquisa, que se tornam loci das pesquisas acadêmicas (PIMENTEL, 2013, p. 21).

Dir-se-ia, pois que ao adotarmos a metodologia da pesquisa-ação colaborativa em nossa proposta de investigação contribuímos para a construção coletiva de saberes no local de trabalho da equipe gestora da escola através da investigação de sua própria realidade e de problemas que emergem desta, logo favoreceu a sua formação continuada e a construção colaborativa de um currículo inclusivo, o qual contribuiu pra o fortalecimento de ações comprometidas com a inclusão escolar da pessoa com deficiência,

haja vista a dificuldade que as escolas apresentam em operacionalizar ações inclusivas no geral.

2.2 Lócus da Pesquisa: Onde fica a escola? “Nas três”

O título desse subtópico faz menção a uma expressão coloquial, comumente utilizada entre os habitantes da cidade de Jacobina, para a identificação do bairro no qual a escola se encontra, o bairro “Jacobina III”. Portanto, observa-se um fenômeno linguístico bem característico da língua falada espontânea de supressão de elementos com a finalidade de agilizar a comunicação. A expressão “nas três” constitui, portanto, a identidade do bairro e dos próprios moradores que dele fazem parte. Como diria “o” ou “a” moto taxi quando utilizamos a expressão “Jacobina III” para nos referir ao bairro há, geralmente, um questionamento imediato: Você não mora aqui, né?

Nosso lócus de investigação compreende uma unidade de ensino escolar pertencente à rede municipal de Jacobina. O município de Jacobina está localizado na região norte do estado da Bahia e no extremo norte da Chapada Diamantina, que segundo dados do IBGE/2016 possui cerca de 83.435 habitantes, 6 distritos e 22 povoados. A área da unidade territorial de Jacobina corresponde a 2.359, 965 Km². A cidade se encontra a 330 quilômetros da capital Salvador. Suas atividades econômicas concentram-se na agricultura, pecuária e mineração.

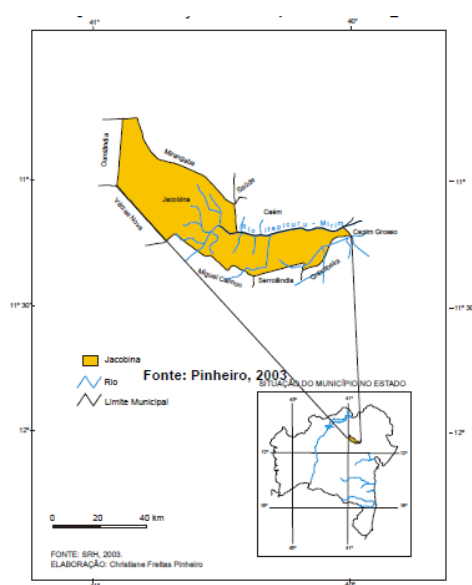


Figura 1- Localização do município de Jacobina (PME, 2015, p.24).

O município conta com 77 unidades de Ensino Fundamental e 10 de Ensino Médio, englobando as redes particulares, municipais, estaduais e federais, além de 5 instituições de Ensino Superior. (PME, 2015)

No que se refere ao lócus de investigação, segundo dados fornecidos pela direção e coordenação da escola, esta começou a funcionar no ano de 1999, no entanto seu ato oficial de criação ocorreu apenas em 2000. Este atende 715 discentes distribuídos no Ensino Fundamental I, II e EJA. Seu horário de funcionamento compreende os três turnos do dia, sendo que no período da manhã é ofertado o ensino de 6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental II, no período vespertino é oferecido o 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e no período noturno funciona o Ensino de Jovens e Adultos nos níveis de ensino I, II, III e IV.

Torna-se necessário destacar que o bairro no qual a escola funciona é atingido por um significativo contexto de vulnerabilidade social cujo o impacto desta também se reflete na escola atingindo o seu público-alvo. O Projeto Político Pedagógico da Escola faz referência a essa vulnerabilidade social.

O Colégio Luís Alberto Dourado de Carvalho está inserido entre bairros periféricos, com baixo nível socioeconômico e cultural, com índices elevados de violência e criminalidade, que trazem consequências diretas para o cotidiano da nossa escola, tendo na maioria das vezes como atores desse cenário de desequilíbrio social os alunos dessa instituição. Diante de tal realidade os educandos mostram-se sem perspectiva de vida, sem motivação para continuar os estudos, principalmente no período noturno por se tratar de um público diferenciado em que boa parte trabalha durante o dia, fato este que contribui para o alto índice de evasão. (JACOBINA, 2018, p. 14)

Essa vulnerabilidade se reflete, principalmente, na infraestrutura sanitária e no alto índice de violência estreitamente vinculada ao tráfico ou mesmo comercialização de drogas ilícitas. Além disso, por se encontrar afastado do centro da cidade, o bairro acaba sendo atingido pelo descaso de políticas públicas necessárias para intervir em seus problemas sociais e promover a qualidade da vida dos seus moradores.

A escolha da escola se deu com base nos seguintes critérios: pertencer a rede municipal de ensino; possuir estudantes com deficiência matriculadas/os no ensino fundamental II; a equipe gestora da escola manifestar interesse em participar da

investigação. A opção pelo ensino fundamental II, justifica-se pelo fato de que os desafios colocados para a inclusão de estudantes com deficiência aumentam nesse nível de ensino, por diversos fatores, entre estes, a questão do aumento de componentes curriculares e professores, assim como a dificuldade de um trabalho em conjunto entre estes.

A fase reconhecimento do lócus da pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2017, através de visitas previamente combinadas com a equipe gestora da escola estas geralmente duravam de três a quatro horas. Esta fase proporcionou uma aproximação com a realidade da escola, bem como, proporcionou os primeiros contatos com as pessoas as quais integram a comunidade escolar, assim como, o levantamento de informações importantes referentes a sua infraestrutura, número de pessoas que compõem o corpo dos funcionários da escola e número de discentes atendidos na escola.

No que se refere a infraestrutura, a escola conta com 1 sala da direção, 1 sala de coordenação, 1 sala para a secretaria, 1 sala para os professores, 1 cozinha, 1 refeitório amplo, 1 sala para o Atendimento Educacional Especializado com banheiro adaptado, 1 sala de informática, 2 salas pequenas para o depósito de material de limpeza; 1 sala destinada ao compartimento dos alimentos, 1 sala de vídeo equipada com Datashow e caixa de som, 11 salas de aulas, 1 biblioteca equipada com televisão e um excelente acervo, 2 banheiros para os discentes, 1 banheiro para professores e funcionários, 2 salas pequenas para o depósito de materiais didáticos da escola, pátio interno e uma quadra de esporte que serve tanto para o uso da escola quanto da comunidade mas que encontra-se interditada.

Trata-se de uma escola de grande porte, no entanto essa infraestrutura passa por sérias dificuldades que vêm comprometendo o andamento de suas atividades diárias e que precisam ser reparadas com certa urgência. Abaixo segue uma lista de alguns desses comprometimentos na infraestrutura da escola:

1. Instalação elétrica antiga e seriamente comprometida;
2. Algumas salas de aulas apresentam sérios problemas de vazamento no telhado com risco de desabamento durante chuvas fortes, fato que obriga a direção a liberar determinadas turmas nas situações de clima adverso, com o objetivo de resguardar a integridades física dos/as estudantes;
3. O muro do ginásio de esporte da comunidade que faz divisa com a escola é muito baixo, fato que possibilita a entrada constante de traficantes e vândalos nas dependências da escola. Constantemente ocorrem roubos de lâmpadas e demais

bens da escola.

Uma das primeiras medidas realizadas pela nova direção da escola ao tomar posse no final de 2016, foi o encaminhamento de um ofício à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), o qual apontava essas e outras questões relacionadas a infraestrutura do colégio que vêm atrapalhando seriamente o desenvolvimento do cotidiano da escola. O mesmo ofício foi enviado durante todo o ano de 2017 e nenhum retorno da SEMEC foi dado a estes ofícios. Apenas no início do ano letivo de 2018, após uma manifestação realizada pela comunidade escolar, é que representantes da SEMEC fizeram uma visita à escola e prometeram a reforma da estrutura física do colégio ainda para o primeiro semestre do presente ano. Até o momento da escrita desse texto, lamentavelmente, nenhuma reforma estrutural havia sido realizada na unidade de ensino. A escola permanece com os mesmos problemas estruturais dos anos anteriores, porém, agravam-se a cada dia que passa.

Uma outra questão que mostrou-se relevante para a pesquisa, trata-se do número de estudantes atendidos pela escola que nos últimos anos apresentou um crescimento significativo, sem correspondência com a infraestrutura oferecida: o número de salas de aulas existentes não tem dado conta do número de estudantes matriculados, causando superlotação das turmas e dificultando a inclusão escolar de estudantes com deficiência, questão essa problematizada pelos/as professores/as da sala regular durante a observação participante. De acordo com a gestão escolar, por mais que o colégio esteja com seu quadro de matrícula preenchido, este não pode se negar a realizar a matrícula de mais estudantes. Percebemos, segundo relatos da comunidades escolar, que do ano de 1999 para 2018, houve um crescimento significativo não só do bairro Jacobina III, como também dos bairros localizados em suas adjacências e o surgimento de novos loteamentos. Isso aponta para a necessidade ou de se ampliar a própria estrutura física do colégio, ou mesmo, e acredita-se que o mais indicado, a construção de outras unidades de ensino nos bairros localizados em suas adjacências. O que não pode ocorrer é o aumento do número de matrículas sem os investimentos necessários tanto em infraestrutura quanto no quadro de profissionais da escola. A ausência desses investimentos reforça a precarização do atendimento educacional oferecido pela escola e, por consequência, implica negativamente na qualidade do ensino oferecido aos/as estudantes com deficiência.

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora, três vice-diretoras uma para cada turno, dois coordenadores/as pedagógicos/as. A respectiva direção foi eleita

pelos membros que compõem a comunidade escolar no final ano do ano de 2016, trata-se da segunda gestão eletiva na escola. A escola conta com o seguinte quadro de funcionários/as:

Tabela 1 - Número de funcionários da escola

EQUIPE GESTORA	1 Diretora 3 Vice-Diretoras; 2 Coordenadores/as Pedagógicos/as
SECRETARIA	1 Secretário 4 Agentes Administrativos
PROFESSORES/AS	34 docentes concursados
SALA DE RECURSOS	1 Profissional Especialista do AEE
PROFISSIONAL DE APOIO DA SALA COMUM	1 Mediadora
SEGURANÇA	4 Agentes de portaria
SERVIÇOS GERAIS	1 Agentes de limpeza 3 Merendeiras

Fonte: Elaborada pela autora.

No tocante ao número de estudantes atendidos pela escola no presente ano de 2018, este compreende um total de 715 discentes devidamente matriculados nos três turnos. Abaixo apresentamos a distribuição desse total de discentes no fundamental I, fundamental II e no EJA.

Tabela 2 - Número de estudantes matriculados em cada nível de ensino

FUNDAMENTAL I		FUNDAMENTAL II		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	
Turmas	Nº de discentes	Turmas	Nº de discentes	Turmas	Nº de discentes
11 Turmas	246 Discentes	13 Turmas	389 Discentes	4 Turmas	80 Discentes
TOTAL: 715 DISCENTES MATRICULADOS					

Fonte: Elaborada pela autora.

No que se refere aos estudantes que apresentam alguma deficiência segundo informações da profissional do AEE nove educandos devidamente matriculados são atendidos na sala de recursos. A escola atende tanto os/as discentes com deficiência matriculados em sua unidade escolar quanto discentes com deficiência de duas unidades escolares vizinhas, tendo em vista que estas não conta com suas próprias salas de recurso. Entre estes, encontram-se discentes autistas, surdo/a, deficiência intelectual e um com transtorno opositor desafiador (TOD). Nem todos/as discentes com deficiência apresentam laudo médico, muitos ainda estão em processo de avaliação. Essa demora

tende a se agravar em virtude da vulnerabilidade social e econômica das famílias. Todavia, sabemos que a elaboração de alguns laudos, a depender da deficiência, levam anos para serem fechados. Sobre esse laudo, a nota técnica número 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE desobriga a apresentação de um laudo médico para a realização da matrícula escolar, assim como para o atendimento educacional de pessoas com deficiências na escola regular. Segundo esta nota a existência de um laudo restringe o direito universal de acesso à escola.

Algumas famílias que possuem filhos/as com deficiência não matriculados na rede regular ensino procuram a escola com o intuito de serem atendidos apenas pelo serviço do AEE, estas são orientadas a realizarem a matrícula de seus/as filhos/as em alguma unidade escolar do município e, dessa forma terem acesso ao direito do AEE da escola. No entanto, essas famílias não deixam de receber orientações da profissional da sala de recursos quando é solicitada, tais como: sobre especificidades de suas deficiências; em torno de como organizar e desenvolver um trabalho pedagógico em casa; sobre seus direitos a benefícios etc. A sala de recursos da unidade de ensino escolar lócus de nosso estudo foi inaugurada em 2010 e há quase sete anos vem realizando atendimento ao público que apresenta necessidades educacionais especiais.

A escola no ano de 2017 contava com o Programa Mais Educação, todavia, segundo a direção este funcionava com muita dificuldade e que devido ao excesso de demandas assumidos pelos profissionais da equipe gestora o acompanhamento do programa na escola ficou comprometido. A direção afirmou também que se a escola contasse com uma melhor estrutura física o programa poderia ser melhor aproveitado e ter continuado.

2.3 Etapas da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa abrangeu cinco etapas ilustradas sucintamente no quadro abaixo, que serão melhor descritas a seguir, enfatizando os objetivos e instrumentos utilizados em cada uma destas:

Quadro 1 - Descrição das Etapas da Pesquisa (continua)

1.FASE EXPLORATÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de pesquisa para a equipe gestora e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido; • Aplicação dos instrumentos de pesquisa: Observação participante, Entrevista Semiestruturada e Análise documental.
<p style="text-align: center;">PERÍODO</p> <p>Novembro 2017 - Maio 2018</p>	<p>Propósito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Um maior conhecimento do <i>lócus</i> de pesquisa, da cultura escolar e dos/das colaboradores da pesquisa. 2. Levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos/as colaboradores/participantes em torno da temática de estudo.
2. FASE COLABORATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção dos Grupos dialogais (Sessões auto-formativa)
<p style="text-align: center;">PERÍODO</p> <p>Abril – Maio de 2018</p>	<p>Espaço coletivo de reflexão teórica e prática sobre o trabalho de mediação da equipe gestora no desenvolvimento de um currículo inclusivo e adaptações curriculares. Refletir sobre as dificuldades apontados pelos colaboradores/participantes da pesquisa no que tange a temática de estudo, bem como construir de forma colaborativa encaminhamentos para a construção de um produto que contribua para minimizar as dificuldades emergidas do contexto de atuação profissional dos/das colaboradores/as da pesquisa.</p>
3. ANÁLISE DOS DADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Far-se-á uso da Análise de Conteúdo proposta por Lawrence Bardin (2016) na organização, análise e interpretação dos dados.
<p style="text-align: center;">PERÍODO</p> <p>Presentes em todas as fases da pesquisa.</p>	
4. PRODUTO DA PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do texto referente ao Plano de Ação pensado, refletido e esboçado a partir das dificuldades apresentadas no <i>lócus</i> de estudo durante os grupos dialogais em parceria com os/as colaboradores/as da pesquisa. Trata-se de um Plano de Ação que sirva para orientar o trabalho de mediação da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo e adaptações curriculares junto aos/as professores/as da sala comum.
<p style="text-align: center;">PERÍODO</p> <p>Maio de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do produto para apreciação e avaliação dos/as colaboradores/as.
5. ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do texto final para a defesa.

PERÍODO	
Março - Junho de 2018	

Fonte: Elaborado pela autora.

O início da construção dos dados no lócus através da aplicação dos instrumentos de pesquisa estabelecidos, ocorreu um pouco depois do que havíamos previsto no cronograma apresentado na qualificação, tendo em vista o aguardo do parecer favorável do Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o qual veio apenas no dia 9 (nove) de novembro de 2017. O projeto havia sido submetido para a apreciação e análise ética do CEP da UNEB no dia 19 (dezenove) de setembro de 2017. Só após dois avisos solicitando adequações documentais, chegou ao CEP da UNEB para a análise ética no dia 5 (cinco) de outubro de 2017, recebendo parecer favorável um mês depois⁶. Tal fato atrasou a entrada da pesquisadora no lócus para aplicação dos instrumentos de pesquisa, fazendo com que o cronograma previsto para o desenvolvimento da pesquisa fosse repensado. Portanto, iniciamos a fase exploratória em novembro de 2017 e levamos até ao final do mês de maio de 2018.

A fase exploratória que teve por objetivo dar continuidade ao conhecimento do lócus da pesquisa, da cultura escolar e dos colaboradores, assim como iniciar o levantamento das principais dificuldades e desafios apresentados pela equipe gestora em torno de nossa temática de estudo, desenvolveu-se da seguinte forma. A princípio promovemos um momento inicial, previamente combinado com a equipe gestora, com o propósito de expormos para os/as integrantes da equipe os principais objetivos da pesquisa seguido da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver apêndice nº I) pelos que se mostraram interessados/as em participar do estudo. O respectivo termo é uma exigência nas pesquisas envolvendo seres humanos segundo a resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, sendo necessário para resguardar os direitos dos/das colaboradores/as da pesquisa durante o seu desenvolvimento.

Apesar do agendamento prévio dessa reunião com a equipe gestora apenas 2 colaboradores/as compareceram e os demais apresentaram justificativa para a ausência. Diante da situação, fomos obrigados a reagendar uma outra reunião com os demais integrantes da equipe gestora, o que também não foi suficiente, obrigando-nos a reagendar mais duas vezes reuniões para essa finalidade. Muitos fatores contribuíram para o reagendamento dessas reuniões, entre estes: 1. A dinâmica intensa de trabalho desses/as

⁶ CAEE número: 78297717.60000.0057 e do parecer número 2.373.264.

profissionais na escola; 2. Dois estavam em período de férias; 3. Nem todos trabalhavam no mesmo turno. Com isso, já foi possível prevermos possíveis dificuldades para a aplicação dos grupos dialogais, o quarto instrumento de pesquisa a ser aplicado na fase colaborativa.

Logo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos colaboradores/participantes da pesquisa, demos início ao levantamento e análise de documentos utilizados no cotidiano escolar que de alguma forma orientavam e contribuíam para o trabalho da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo e adaptações curriculares na escola. Concomitantemente a análise e levantamento de documentos, iniciamos a observação participante no lócus. As informações de como se dariam as observações participantes foram colocadas e fechadas durante a reunião da assinatura do termo. Nas observações participantes, colocava-me sempre à disposição da equipe gestora no sentido de contribuir com algo e, assim, vivenciar de perto os desafios enfrentados e colocados a sua prática e, por consequência, entender melhor o seu trabalho de mediação na construção de um currículo inclusivo e adaptações curriculares junto aos/as professores/as nessa unidade escolar.

Os dados oriundos da aplicação da observação participante eram imediatamente registrados num diário de bordo para que se evitasse perdas desnecessárias em consequência do esquecimento. Nessa fase, realizamos também a entrevista semiestruturada junto aos/as colaboradores/as da pesquisa, esta também contou com desafios que serão descritos a seguir.

Ao final da fase exploratória, com a aplicação da análise documental, da observação participante e a entrevista semiestruturada, já havíamos realizado um breve mapeamento de algumas dificuldades identificadas pelos/as colaboradores/as participantes da pesquisa no que tange o nosso interesse de estudo, bem como já tínhamos um breve entendimento do que os profissionais dessa equipe possuíam sobre Gestão Escolar, Currículo Inclusivo e Adaptações Curriculares. De porte desse primeiro conjunto de informações, iniciamos a segunda fase da pesquisa intitulada fase colaborativa, na qual realizamos os grupos dialogais podendo também ser entendidos como pequenas sessões formativas que serão melhor descritas.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu entre os meses de abril e março de 2018, demandando um maior engajamento e parceria entre os/as profissionais da equipe gestora e a pesquisadora. Foram programados cinco encontros de no mínimo uma hora, com a equipe gestora da escola, também denominados de grupos dialogais, os quais foram

mediados pela pesquisadora. Realizamos com os grupos dialogais espaços de estudo e reflexão sobre o trabalho de mediação da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo a partir das dificuldades vivenciadas e apresentadas por eles/elas na escola, à luz da literatura vigente, assim como apontamos de forma colaborativa, possíveis soluções para superação dessas dificuldades que culminou na elaboração de um esboço para o produto final da pesquisa, o Plano de Ação para a Escola. O transcorrer dessa etapa será melhor explorada no tópico 2.4, o qual descreve como se deu a aplicação dos instrumentos de pesquisa utilizados nessa investigação, destacando os desafios encontrados e algumas questões mais gerais obtidas a partir deles.

Torna-se importante ressaltar que a mediação teórico-conceitual operou durante todas as fases de desenvolvimento da investigação. (THIOLLENT, 2011, p. 61), assim como a análise e interpretação dos dados que será descrita no tópico 2.5. Nos inspiramos na teoria da Análise de Conteúdo proposta por Lawrence Bardin (2016) para a organização, análise e interpretação dos dados levantados no lócus de estudo.

A fase de elaboração do Plano de Ação para a escola começou a ser desenhada nos grupos dialogais em colaboração com os/as profissionais da equipe gestora, porém sua materialização formal se deu apenas após a conclusão desses grupos. Com a finalização dos grupos dialogais iniciamos o processo de elaboração formal e definitiva do Plano de Ação para a escola, baseado em todas as questões refletidas, estudadas e colocadas pelos/as colaboradores nas fases anteriores. Apresentaremos a versão definitiva do Plano de Ação no tópico 4.0. Após a saída do lócus passamos para a fase de conclusão da construção do texto final da defesa.

2.4 Aplicação dos Instrumentos e Técnicas de Pesquisa: desafios e apontamentos gerais.

A presente pesquisa se apropriou dos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa para o levantamento de dados pertinentes ao desenvolvimento da nossa temática de investigação no lócus: análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e grupos dialogais (sessões formativas). Silva e Sá (2016, p.67) afirmam que nenhum método, nenhum instrumento será capaz de apreender a dinâmica e pluralidade da realidade em seus mais complexos e multifacetados fenômenos e

subjetividades. Para Creswell (2010, p. 212) a coleta de dados envolve o estabelecimento dos limites para o estudo, a coleta de informações por meio de observações e entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, de documentos e matérias visuais, bem como do estabelecimento do protocolo para o registro das informações. Assim, o presente tópico trará a descrição do como foi o processo do levantamento dos dados no lócus de estudo, ressaltando os desafios e percalços encontrados ao aplicarmos os instrumentos de pesquisa estabelecidos, bem como apresentaremos alguns resultados mais gerais obtidos a partir destes.

2.4.1 Análise documental

A análise documental concentrou-se, particularmente, na fase exploratória. Através desta, levantamos e analisamos os mais diversos documentos que orientam o trabalho da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo na escola junto aos/as professores/as, tanto a nível municipal quanto nacional. Os documentos, segundo Ludke e André, constituem:

[...] também uma fonte de informação poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (1986, p. 39).

Abaixo segue a lista dos principais documentos levantados que fazem parte do cotidiano escolar, citados pelos/as colaboradores/as da pesquisa, além de outros não citados mas que, de alguma forma, mostraram-se relevantes para a nossa proposta de investigação:

Quadro 2 - Documentos norteadores da escola

NACIONAIS	MUNICIPAIS	LÓCUS INVESTIGADO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); ▪ Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ▪ Base Nacional Comum Curricular; ▪ Diretrizes nacionais para a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano Municipal de Educação (2015); ▪ Base Curricular Municipal para o Ensino Fundamental (2012); ▪ Regimento Escolar do Município (2016); ▪ Regimento Interno das Salas de Recursos (2018); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto Político Pedagógico da Escola ▪ Planos de Conteúdo (Ficha enviada a escola pela SEC que precisa ser devolvida preenchida); ▪ Planos de Ensinos (preenchido com os professores e guardados em arquivo na

Educação Especial na Educação Básica (2001).	▪ Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município (2013)	escola); ▪ Ficha de Avaliação dos Educandos com deficiência intelectual e necessidades educacionais especiais.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A fase da observação participante foi fundamental para termos acesso à boa parte desses documentos, principalmente, quando acompanhávamos, colaborávamos e observávamos o trabalho desenvolvido pela equipe gestora na escola. O único documento que tivemos dificuldades para termos acesso foi o Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo a direção escolar, este passava por reformas. Dialogaremos com os respectivos documentos durante a análise e triangulação dos dados obtidos no lócus a luz da teoria, no capítulo 3.

2.4.2 Observação Participante

O segundo instrumento que lançamos mão em nossa investigação foi a observação participante. Segundo Ludke e André (1986) a observação participante ocupa um lugar privilegiado nas abordagens em educação por apresentar uma série de vantagens, entre estas, a possibilidade de um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, bem como aproximações com a subjetividade dos sujeitos, questão relevante para a pesquisa qualitativa. Para as autoras “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Para Creswell (2014), na observação participante o pesquisador participa da atividade no local e o papel do participante é mais destacado do que o do pesquisador. Seu benefício consiste no fato desta possibilitar uma maior visão e obtenção dos dados subjetivos de quem está integrado à atividade, todavia pode causar distrações para o pesquisador ao registrar os dados (CRESWELL, 2014, p. 137).

Segundo Ludke e André (1986) “os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.30).

Obtivemos, assim, com a aplicação da observação participante informações acerca da visão de mundo, valores, crenças, significados de realidade dos/as colaboradores/as da

pesquisa. A aplicação desse instrumento se deu durante toda o período da fase exploratória da pesquisa entrando pela segunda fase da pesquisa, ou seja, entre os meses de novembro de 2017 e abril de 2018. Abaixo apresentamos um quadro contendo o total de horas de observação participante realizada em cada turno do dia.

Tabela 3 - Quantidade de horas de observação participante

2017				2018			
TURNOS				TURNOS			
TOTAL DE HORAS	M	V	N	TOTAL DE HORAS	M	V	N
	37:30h	49:00h	0		35:30h	53:00h	04:00

Fonte: Elaborada pela autora.

Realizamos durante a aplicação desse instrumento um total 179 horas de observação participante. A observação concentrou-se, fundamentalmente, no período diurno devido ao nosso recorte de pesquisa o qual tem como foco o Ensino Fundamental.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos em nossa proposta de pesquisa definimos, previamente e de forma colaborativa, um cronograma para o período de observação participante que não foi seguido ao pé da letra, devido a dinâmica de atividades desenvolvidas pela equipe gestora na escola. Concentramos o nosso olhar para as ações que mostravam-se relevantes para a nossa temática de pesquisa e muitas destas não ocorriam nos dias estabelecidos para observação. Havia, assim, a necessidade de comparecermos mais de três vezes a escola na mesma semana e, até mesmo, comparecermos nos três turnos em um mesmo dia.

Os registros das observações ocorreram através de anotações em um diário de campo, logo após as sessões de observação, a fim de evitar a perda de informações importantes. Ao total, tivemos 62 páginas do world de registros de informações no Diário de Bordo.

Antes mesmo de darmos início a observação participante propriamente dita, elaboramos um formulário de observação (APÊNDICE II) estabelecendo critérios a serem observados durante a aplicação desse instrumento no lócus. Nesse protocolo de observação, registramos informações mais gerais como: o dia, a hora, o turno e o local de observação e o número de pessoas envolvidas em cada atividade observada. Assim como registramos também as ações da equipe gestora que favoreciam a construção de um currículo inclusivo em suas dimensões administrativa/burocráticas, pedagógicas e social.

De porte desses critérios, iniciamos a observação e acompanhamos de perto as ações desenvolvidas pela equipe gestora na unidade escolar, colocando-nos sempre à disposição para contribuir com as mais diversas demandas que envolviam o trabalho dos profissionais que integram essa equipe. Dessa forma, pudemos vivenciar, na prática, os principais desafios enfrentados no cotidiano da prática da direção, vice-direção e da coordenação pedagógica. No geral, observamos reuniões envolvendo os mais diversos objetivos: de planejamento, conselhos de classe, de elaboração de documentos, pré-conferência para tratar do Plano Municipal de Ensino etc. A fim de focar na nossa temática de pesquisa nos detivemos na observação das reuniões e ações liderada pela equipe gestora que de alguma forma diziam respeito a inclusão do/a educando/a com deficiência, ocorridas durante esse período, em especial aquelas que favoreciam a construção de um currículo inclusivo e adaptações curriculares na escola.

A observação participante proporcionou uma grande interação da pesquisadora não só com a equipe gestora da escola, mas também com funcionários/as e professores/as da sala regular e a profissional da sala de recursos, assim como fortaleceu o engajamento da pesquisadora com o seu lócus de estudo, transformando-a também. Sem dúvida, a observação participante foi um instrumento de pesquisa fundamental para vivenciar de perto tanto as subjetividades dos/as colaboradores/as da pesquisa como os dilemas e dificuldades apresentados em seu cotidiano.

Nem tudo era passível de ser observado. Houve situação na qual a observação participante não foi autorizada pela equipe gestora, deliberação prontamente acatada e compreendida pela pesquisadora. Tratou-se de uma reunião puxada pela direção em caráter de emergência durante a realização da semana pedagógica na escola. Não tivemos acesso ao assunto que seria tratado durante a reunião. A única coisa que nos foi dita era que tratava-se de um assunto delicado e urgente o qual a comunidade escolar precisava se posicionar quanto a este, sendo que a minha presença poderia deixar os/as presentes inibidos/as. Estamos cientes de que este instrumento pode provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, assim como, as interpretações pessoais podem predominar levando a uma visão distorcida, tendenciosa ou apresentação parcial de um determinado fenômeno (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27). Existiram também outras situações que o bom senso da pesquisadora a indicava a não observar por questões éticas.

O grande desafio na aplicação da observação participante foi, sem dúvidas, conseguir dosar o grau de engajamento da pesquisadora com a escola. Como a pesquisa-

ação colaborativa proporciona o engajamento do pesquisador com o seu lócus de estudo, o desafio na aplicação desse instrumento de pesquisa foi, justamente, estabelecer tanto para si como para os/as colaboradores/as da pesquisa os limites desse engajamento.

O mestrado profissional pressupõe algum vínculo, seja este institucional ou não, do pesquisador com a unidade educacional a qual deseja ter como lócus de estudo. Sendo assim, por falta de um vínculo institucional da pesquisadora com o seu lócus de estudo, esta colocou-se como colaboradora voluntária da escola antes mesmo de iniciar a pesquisa, como forma de construir uma maior legitimidade e vínculos de confiança junto aos/as colaboradores/as da pesquisa. Essa estratégia, intencionalmente construída, foi de fundamental importância depois para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente, para a realização dos grupos dialogais. Durante a realização dos grupos dialogais os vínculos de confiança já estavam bem mais consolidados, e os/as colaboradores/as da pesquisa já haviam construído um melhor entendimento sobre a importância da pesquisa para a escola. Por isso, esforçaram-se em garantir a sua participação em todos os grupos dialogais.

A partir da observação participante conseguimos identificar as principais ações protagonizadas pela equipe gestora, muitas destas em parceria com a professora da sala de recursos, as quais favoreceram, direta ou indiretamente, a construção de um currículo inclusivo e de adaptações curriculares valorizadores da inclusão escolar dos/as educandos/as com deficiência. A seguir apresentamos um cronograma das ações mais relevantes:

Quadro 3 - Ações inclusivas da equipe gestora para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola (continua)

PERÍODO	AÇÕES	DETALHAMENTO
SETEMBRO 2017	1ª Ação: Reunião protagonizada pela equipe gestora e a profissional da sala de recursos multifuncionais (SRMs) com integrantes da equipe gestora da Escola Adalice.	Levantamento das dificuldades e encaminhamentos para elaboração de curto e longo prazo voltado para os/as estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado (PAEE).
OUTUBRO 2017	2ª Ação: Reunião com integrantes da equipe gestora da escola. Continuidade da reunião anterior.	Ampliação dos encaminhamentos colocados na reunião anterior.
NOVEMBRO 2017	3ª Ação: Reunião puxada pela equipe gestora com a professora da SRMs com os professores/as da sala regular.	Elaboração da Ficha de Avaliação Diagnóstica voltada para os/as estudantes com deficiência e NEE.

MARÇO 2018	4ª Ação: Reunião liderada pela equipe gestora com a profissional da SRMs com os/as professores da sala regular.	Levantamento de informações iniciais sobre os/as estudantes PAEE matriculados na escola.
	3ª Ação: Reunião liderada pela equipe gestora com a profissional da SRMs com os/as professores da sala regular.	Apresentação do mapeamento realizado e levantamento de mais informações sobre os/as estudantes PAEE junto aos docentes.
	4ª Ação: Reunião liderada pela equipe gestora com a profissional da SRMs com os/as professores da sala regular	Mais informações sobre os/as discentes PAEE matriculados fora do período de matrícula.
	5ª Ação: Visita da professor da SRMs as salas regular de ensino da escola.	Sensibilização dos/as discentes da sala regular acerca da Inclusão das pessoas com deficiência.
	6ª Ação: Reunião na Escola Adalice localizada também no bairro da Jacobina III.	Ida da diretora e da professora da SRMs para reunião protagonizada pela Escola Adalice com a presença e representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para tratar de assuntos referentes aos/as estudantes com deficiência matriculados em sua unidade.
ABRIL 2018	7ª Ação: Realização do 1º Encontro de Estudos Inclusivos da Escola;	Temática: Currículo Inclusivo, Adaptações Curriculares e Avaliação para estudantes surdos/as;
MAIO 2018	8ª Ação: Revisão do PPP junto aos professores.	Reunião liderada pela equipe gestora realizada em um sábado letivo. Contou com a presença de parte dos professores/as.

Fonte: Elaborado pela autora.

Através da exposição do quadro acima é possível perceber que as ações protagonizadas pela equipe gestora evoluíram significativa ao longo de um curto período do tempo. Verificamos que as ações já realizadas no presente ano de 2018 superaram as realizadas durante, praticamente, todo o ano de 2017. Isso se deve a diversos fatores observados e também apontados pelos/as colaboradores da pesquisa, entre estes destacamos:

- Uma maior abertura e sensibilidade da equipe gestora para as questões em torno da inclusão escolar da pessoa com deficiência, em particular, dessa gestão. É importante ressaltar que a maioria dos/as colaboradores/as/participantes já havia tido contato com estudantes PAEE em contexto de sala de aula regular. As vice-

diretoras, por exemplo, que lecionam no turno oposto ao do seu trabalho na equipe gestora ainda mantinham contato diariamente com estes/as estudante com deficiência. Portanto, vivenciavam de perto essa realidade. Podemos atribuir esse fato também ao gradual desenvolvimento da gestão democrática na escola.

- Construção de ações em parceria com a professora da sala de recursos multifuncionais. Outro aspecto a ser destacado foi uma maior interação e trabalho em parceria com a professora da SRMs.
- Construção de espaços de escuta das dificuldades enfrentadas tanto pelos/as profissionais da sala regular quanto pela profissional da SRMs. Essa escuta, durante as mais diversas reuniões, foi fundamental também para que a equipe gestora conhecesse de perto as dificuldades enfrentadas pelos demais profissionais.
- Estabelecimento de parcerias com as unidades escolares vizinhas;
- A presença na escola de uma colaboradora voluntária externa dando suporte a equipe gestora na materialização de suas ações inclusivas na escola;

As ações inclusivas, protagonizadas pela equipe gestora em parceria com a professora da SRMs, favorecedoras da construção de um currículo inclusivo valorizador da inclusão escolar dos/as educandos/as com deficiência, foram categorizadas em suas dimensões administrativas/burocráticas, pedagógicas e sociais, conforme apontado no formulário de observação elaborado. O fato de identificarmos uma determinada ação liderada pela equipe gestora numa determinada categoria, não exclui sua ligação com as demais dimensões. Entendemos que estas dimensões estão intrinsecamente ligadas entre si e que uma dá suporte a existência da outra. Assim, quando identificamos uma ação como pedagógica, queremos dizer que esta é mais pedagógica e menos administrativa/burocrática. Ao usarmos essa noção para identificarmos as ações encabeçadas pela equipe gestora, não desconsideramos a característica dialógica e intrínseca que existem entre essas dimensões.

Dessa forma, observamos uma maior incidência de ações, protagonizadas pela equipe gestora que se configuravam como mais pedagógica e administrativas/burocráticas (dimensões pedagógica e administrativa/burocrática), e um menor número de ações que se configuram como sociais (dimensão social). Ou seja, há uma carência de ações lideradas pela equipe gestora na dimensão social que também

podem dar suporte (direta ou indiretamente) a construção desse currículo inclusivo e adaptações curriculares.

2.4.3 Entrevista Semiestruturada

Para além da observação participante utilizamos também, na fase exploratória, a entrevista semiestruturada com o intuito de captar e interpretar outros significados ocultos e invisíveis que emergem do locus e definem a identidade da escola, bem como da equipe gestora e do próprio currículo escolar. Segundo Libâneo:

não conhecemos uma escola apenas pelo que se vê ou pelo que aparece mais diretamente à nossa observação (as formas de gestão, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola etc.). É preciso captar aqueles significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas, frequentemente ocultos, invisíveis, que vão definindo uma cultura própria de cada escola. (...) (2015, p. 34)

Fizemos uso da entrevista semiestruturada tendo em vista as vantagens que esta apresenta sobre as outras técnicas a qual permite a captação imediata e corrente de informação desejada dos/das colaboradores/as da pesquisa sobre qualquer assunto. Esta se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente como nas demais entrevistas tradicionais, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Há uma maior liberdade e flexibilidade em seu percurso. Para Ludke e André (1986) a entrevista semiestruturada é o meio mais adequado para o trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito da educação tendo em conta as informações que se pretende buscar, bem como, os participantes colaboradores da pesquisa (professores, diretores, orientadores, alunos e pais), entendendo dessa forma que esta apresenta-se como um meio de abordagem mais conveniente e flexível para essa questão (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Em consonância com os autores citados, Pádua (2014) diz que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador, às vezes, fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (PÁDUA, 2014, p.70).

A princípio, elaboramos um roteiro para a entrevista semiestruturada (APÊNDICE III), o qual consta uma lista de tópicos orientadores da entrevista que seguem uma sequência lógica dos assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o

encadeamento do assunto tratado. O objetivo da construção do roteiro é guiar a entrevista (LUDKE; ANDRÉ, p.36). Para a elaboração da entrevista semiestruturada seguimos as orientações dos manuais da literatura vigente sobre esta. (BERTUCCI, 2015; LUDKE; ANDRÉ, 1986; PÁDUA, 2014; RUDIO, 2015; CRESWELL, 2010)

A realização das entrevistas semiestruturadas, previstas para começar em 2017, contou com algumas dificuldades inerentes do contexto da dinâmica cotidiana da escola, entre estas o excesso de demandas dos/as profissionais da equipe gestora. Estabelecemos, assim, uma estratégia que contribuiu bastante para realizar a maioria das entrevistas, tendo em vista o trabalho intenso realizado pela equipe gestora no colégio, constatado no momento em que marcamos a primeira reunião para a apresentação da pesquisa e a assinatura do termo. Decidimos iniciar as entrevistas apenas no início do ano seguinte, mais especificamente, na segunda semana do mês de janeiro de 2018. Nesse período a escola estava se organizando para o retorno das aulas do respectivo ano letivo e a equipe gestora dispunha de um pouco mais de tempo para nos ceder. Mesmo assim, ficaram pendentes duas entrevistas que foram realizadas depois do início das aulas com muita dificuldade.

A pesquisa com seres humanos é desafiadora porque leva em consideração todo o tipo de eventos inesperados, principalmente, quando se pretende investigar um determinado ambiente institucional e heterogêneo como uma unidade escolar, na qual há toda a sorte de interações sociais. Tivemos, assim, que levar em consideração e respeitar a dinâmica de trabalho dos/as colaboradores/as da pesquisa. Não era possível prever o que se daria no cotidiano escolar, portanto toda a sorte de fatores contribuíram para remarcarmos essas entrevistas. Nesse sentido, a disponibilidade de tempo da pesquisadora foi fundamental nesse processo de aplicação das entrevistas semiestruturadas. Essa dedicação integral à pesquisa foi possível graças a bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

Os dados que foram obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas foram registrados através de gravações diretas e posteriormente transcritas no programa do World. As transcrições das entrevistas foram encaminhadas para o e-mail de cada colaborador/a, a fim de que conferissem os seus relatos e, caso necessário, retirassem alguma passagem desconfortante. Aproveitamos o mesmo e-mail para ceder informações sobre o andamento da pesquisa para os/as colaboradores/as. Apenas uma colaboradora respondeu a esse e-mail. Percebemos que três dos/das colaboradores/as não tinham o hábito de verificar os seus e-mails. Considerando essa questão, resolvemos imprimir o conteúdo

dos textos dos e-mails enviados a cada colaborador/a e, entregarmos em mãos, assim como realizamos uma breve explicação sobre o conteúdo do e-mail.

Trouxemos uma tabela contendo o total de páginas transcritas e o tempo de duração das entrevistas semiestruturadas por colaborador/a. Contabilizamos, no geral, 81 páginas de entrevistas transcritas e três horas e vinte e um minutos de entrevistas cedidas.

Tabela 4 - Total de páginas transcritas e duração das entrevistas semiestruturadas

COLABORADOR/A/PARTICIPANTE	PÁGINAS DE TRANSCRIÇÃO	TEMPO DA ENTREVISTA
A	16 páginas	44 min
B	15 páginas	34 min
C	11 páginas	25 min
D	11 páginas	31 min
E	14 páginas	36 min
F	14 páginas	31 min
TOTAL	81 páginas de transcrição	03h:21min

Fonte: Elaborada pela autora

2.4.3.1 Perfil dos/as colaboradores/as/participantes da pesquisa

A equipe gestora da escola lócus de nossa investigação é formada por uma diretora, três vice-diretoras, dois coordenadores pedagógicos. No que se refere ao perfil social dos/das colaboradores/as da pesquisa levantamos as seguintes informações. Todos são servidores concursados da rede municipal de educação de Jacobina e possuem uma larga experiência na docência, assim como, afirmaram ter algum tipo de vivência com discentes com deficiência em sala de aula regular. Todos possuem nível superior e desses, apenas um possui mais de uma licenciatura. A formação dos/das profissionais que compõem a equipe gestora da escola é bem diversificada. A maioria afirmou ter pós-graduação a nível de especialização. Dentre estas especializações, destacamos a de uma colaboradora referente a Gestão Escolar e Planejamento Escolar por se aproximarem de nossa temática de estudo. Quatro moram e trabalham no município de Jacobina/BA e dois trabalham em Jacobina e moram em município vizinho. Estes dois últimos também são servidores concursados desse município. A respeito da faixa etária, possuem entre trinta e sete a sessenta e cinco anos de idade.

O quadro a seguir, traz informações dos participantes referentes à faixa etária, sexo, estado civil, formação inicial e cursos de formação continuada, tempo de serviço na área de educação e na função a qual ocupa. Para a identificação dos/das colaboradores/as da pesquisa, estes/estas foram consultadas sobre a preferência na identificação, se letras ou nomes fictícios, e deixaram a escolha à critério da pesquisadora que optou pela representação de letras aleatórias do alfabeto.

A respeito do tempo de serviço como membro integrante na equipe gestora apenas uma dos/das colaboradores/as possuía dez anos na função de coordenadora pedagógica, sendo que os/as demais possuíam entre 1 (um) a 4 (quatro) anos de experiência como membro integrante da equipe gestora. Trata-se, assim, de uma equipe gestora em processo de aquisição de experiência. É importante lembrar que a escola está em sua segunda gestão democraticamente eleita e que os/as coordenadores/as pedagógicos/as são devidamente concursados para os cargos aos quais ocupam. A gestão democrática em Jacobina é algo relativamente recente como já falamos, esse fato pode explicar o pouco tempo que a maioria dos/as nossos/as colaboradores têm em seus cargos na equipe gestora da escola.

Uma afirmou trabalhar em outra instituição exercendo a mesma função como vice-diretora. Duas lecionam na sala regular no turno oposto ao do trabalho da vice-direção. Dois afirmaram assumir a sala de aula, esporadicamente, quando da ausência de algum/a professor/a na escola. Dos/as seis colaboradores/as, dois já ocuparam e uma ainda ocupa cargo na Secretaria de Educação em outro município.

Quadro 4 - Informações gerais dos/as colaboradores/as da pesquisa

ENTREVISTADO/A	A	B	C	D	E	F
Formação Inicial ou Continuada	- Magistério - Licenciada em - História - Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior	- Pedagogia Não tem pós- graduação	- Pedagogia - Licenciatura em Letras Vernáculas - Pós-graduação em Literatura Brasileira - Pós-graduação em alfabetização e Letramento	- Magistério - Licenciada em Pedagogia - Pós-graduação em Psicopedagogia	Licenciatura em Matemática Pós-graduação em Metodologia da matemática Pós-graduação em Gestão Escolar	Pedagogia Pós-Graduação e Planejamento Escolar
Tempo de serviço na docência	17 anos	23 anos	12 anos	31 anos.	25 anos	Mais de 25 anos
Tempo de serviço na equipe gestora	1 ano Primeira vez	Segundo mandato como vice-diretora	3 anos como coordenador pedagógico	4 anos sempre como Vice- diretora. 4 anos como coordenadora.	4 anos sempre como vice-diretora	Uns 10 anos de trabalho
Atual em sala de aula concomitantemente ao cargo de gestão	Não	Sim, em outra escola do município.	Esporadicamente, quando falta professor.	Sim. No período oposto ao do seu plantão como vice- diretora.	Sim. No período oposto ao do seu plantão como vice-diretora.	Esporadicamente, quando falta professor.
Trabalha em outra escola exercendo o mesmo cargo	Não	Não	Sim	Não	Não	Na SEC de outro município exercendo o mesmo cargo.
Integrou quantas vezes a equipe gestora	Uma vez Atualmente está na direção	Está no segundo mandato como vice- diretora.	Duas vezes	2 vezes 4 anos como vice-diretora	Está na segunda gestão como vice-diretora	Mais de três anos em escolas
Ocupou algum cargo na SEMEC? Qual?	Não	Não	Sim. Na SEMEC de outro município.	Não	Não	Sim, atualmente, na SEC de outro município.

2.4.4 Grupos Dialogais

Utilizamos também como técnica de pesquisa os grupos dialogais que podem ser entendidos também como sessões formativas, com os/as profissionais que compõem a equipe gestora da unidade de ensino escolar lócus de nossa investigação. A aplicação dos grupos dialogais ocorreu durante a Fase Colaborativa, entre os meses de abril e março de 2018. Consistiram momentos de estudo e reflexão teórica e prática sobre o trabalho de mediação realizado pela equipe gestora na construção de um currículo inclusivo junto aos/as professores/as da sala regular, com o propósito de mobilizar conceitos, saberes e conhecimentos por intermédio da interlocução dialógica impulsionadora da construção de novos saberes e conhecimentos. Representou, portanto, a fase em que a metodologia da Pesquisa-ação Colaborativa se fez mais presente, por depender de um maior comprometimento dos/as colaboradores/as e da pesquisadora com a realidade pesquisada para, assim, encontrar juntos/as encaminhamentos às dificuldades emergidas do contexto investigado com o objetivo de transformar essa realidade.

Os envolvidos na pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo. Reúnem-se periodicamente para a discussão sobre o andamento da pesquisa e possíveis remanejamentos de objetivos e direções das ações do trabalho do grupo. Uma característica determinante dessa modalidade de pesquisa é o fato dos objetivos poderem ser remanejados segundo o remanejamento de cada fase, marcada pelas reuniões periódicas do grupo participante. (CAPELLINI, 2005, p. 105)

Assim, promovemos espaços de estudo e reflexões teórica e prática em torno de temas como: inclusão escolar, currículo inclusivo, adaptações curriculares e como fazê-la, qual o papel de mediação da equipe gestora no processo de construção de um currículo inclusivo que também contemple às necessidades educacionais dos/das estudantes com deficiência. Houve, à princípio, um levantamento do que os colaboradores/as da pesquisa detinham de conhecimento prévio sobre os temas citados, assim como um levantamento de questões relevantes a serem abordadas nos grupos dialogais levantados a partir da dos instrumento aplicados nas fases anteriores. Tal momento contribuiu para proporcionar a inter-relação entre os saberes da prática e os teóricos e, com isso contribuir para o empoderamento da equipe gestora mesmo após a conclusão da pesquisa no lócus.

A mediação nos grupos dialogais ficou a cargo da pesquisadora que também se responsabilizou por elaborar o roteiro de condução das discussões baseado nas

informações coletadas anteriormente. A equipe gestora da escola se responsabilizou por disponibilizar e organizar o local e o horário para a realização dos grupos dialogais. Agrupar todos os/as integrantes da equipe gestora em uma mesma data, um mesmo turno e um mesmo horário, para a realização dos grupos dialogais representou um grande desafio a pesquisa. Já pressentíamos, ao aplicarmos os instrumentos anteriores (análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada), que a realização dos grupos dialogais representaria uma tarefa difícil para a pesquisa devido à diversos fatores, entre estes: o fato de nem todos os integrantes morarem na mesma cidade e a demanda excessiva de trabalho assumido pelos/as integrantes da equipe gestora na unidade escolar.

Diante desse cenário, pensamos em outras estratégias que possibilitassem a participação dos/das colaboradores/as nos grupos dialogais surgindo, assim, a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos a nível virtual. Todavia, este foi, imediatamente, descartado pela maioria dos/das colaboradores/as porque nem todos possuíam afinidade com determinados programas. Deixamos a critério dos integrantes da equipe pensarem no melhor momento para realizar os grupos dialogais. Precisávamos contemplar a participação de todos/as nos grupos dialogais, dessa forma, ficou pactuado entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as que todos os encontros deveriam ser presenciais devido a relevância das questões a serem abordadas. Conscientes da importância da pesquisa para a escola, todos fizeram um esforço muito grande com o intuito de garantir a sua participação nos encontros.

Prevemos, à princípio, a realização de cinco encontros com duração de 1 (uma) hora cada com possibilidade de serem ampliados como sugestão da banca de qualificação, devido à natureza formativo do grupo dialogal. No entanto, isso ficou inviável devido à limitação do tempo da pesquisa no lócus, ao atraso do parecer do comitê de ética e de outros fatores inerentes ao contexto escolar. Ficou acordado entre os integrantes da equipe gestora e a pesquisadora, que em vez de cinco, teríamos quatro encontros, três encontros com duração de 1h cada e um encontro com duração de 2h horas. Devido a riqueza das discussões promovidas pelos grupos dialogais e da grande necessidade que os integrantes da equipe gestora mostravam em discuti-las, ultrapassamos a carga horária prevista pela pesquisa para os encontros dialogais. Tal necessidade emergida do contexto dos grupos dialogais, evidenciou já uma das dificuldades apresentadas pela equipe gestora, promover reuniões envolvendo apenas os/as seus/suas integrantes para tratar de assuntos que dizem respeito ao seu cotidiano de trabalho. Aprofundaremos essa questão mais à frente.

As datas e horários para realização dos grupos dialogais foram previamente combinados com os/as colaboradores/as da pesquisa tentamos, assim, contemplar ao máximo a disponibilidade por eles/as apontadas. Os/as colaboradores/as decidiram por realizar os grupos dialogais todas as quintas-feiras, no intervalo entre os turnos da tarde e da noite, apenas o último grupo dialogal foi realizado em uma segunda-feira a pedido dos/as colaboradores/as da pesquisa, devido à organização da festa do dia das mães. O intervalo entre os turnos da tarde para a noite consistia o único momento possível para reunir todos/as integrantes da equipe gestora. Mesmo assim, com muita dificuldade, devido as suas demandas pessoais. Por exemplo, algumas das colaboradoras utilizavam, justamente, esse horário para dar suporte aos seus filhos e depois voltar para dar aula à noite. Outro colaborador dispunha, justamente, desse horário para estar no município vizinho para assumir a função como coordenador pedagógico em outra escola à noite. Por compreender essas demandas individuais, flexibilizávamos, o quanto fosse possível, a realização dos grupos dialogais para garantir a presença de todos/as. Tivemos também, a preocupação de oferecer um pequeno lanche em todos os grupos dialogais já que alguns dos/as colaboradores/as, por trabalharem no turno da noite, emendavam o expediente.

Enviamos um e-mail para os/as colaboradores/as com o propósito de ceder mais informações sobre os grupos dialogais, sobretudo a respeito da descrição do que ocorreria em cada encontro. Infelizmente, não obtivemos um retorno de recebimento a esses e-mail. A comunicação via e-mail se mostrou não muito eficaz durante a pesquisa, obrigando-nos a realizar uma abordagem individual com cada colaborador/a da pesquisa. Nesse sentido, imprimíamos o conteúdo do e-mail em papel A4 e, de porte desse papel, procuramos individualmente cada colaborador/a com a intenção de explicarmos os objetivos de cada encontro do grupo dialogal. A estratégia deu certo e garantiu não apenas a participação destes/as, mas também uma maior sintonia do entendimento dos/as colaboradores/as a respeito dos objetivos e da importância dos grupos dialogais como a fase mais relevante da Pesquisa-ação Colaborativa, por necessitar de um maior engajamento e participação entre os envolvidos.

Destarte, de porte das informações levantadas na Fase Exploratória com a aplicação da análise documental, da entrevista semiestruturada e da observação participante, seguimos para a Fase Colaborativa, como ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 5 - Cronograma dos grupos dialogais



Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo apresentamos uma descrição mais detalhada dos grupos dialogais destacando seus objetivos, metodologia, cronograma e recursos utilizados.

OBJETIVOS

- Refletir sobre o currículo inclusivo, assim como refletir sobre o trabalho de mediação da equipe gestora frente ao processo o desenvolvimento desse na unidade escolar junto aos professores;
- Potencializar as ações inclusivas que já existem na escola, protagonizadas pela equipe gestora, que favoreçam a construção de um currículo inclusivo.
- Refletir sobre as principais fragilidades encontradas no trabalho realizado pela equipe gestora, levantadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa e pela pesquisadora, que dificultam o trabalho de construção de um currículo inclusivo na escola junto aos professores. Bem como, apontar outras fragilidades que não emergiram na aplicação dos instrumentos de pesquisa utilizados até então.
- Levantar de forma colaborativa possíveis soluções para cada fragilidades levantada, e apontar possíveis encaminhamentos que levem em consideração essas fragilidades para que constem no Plano de Ação (produto da pesquisa);
- Traçar de forma colaborativa um esboço do Plano de Ação para unidade escolar (produto da pesquisa).

METODOLOGIA

1º ENCONTRO

- Reflexões sobre o currículo inclusivo e adaptações curriculares;

2º ENCONTRO

- Reflexões sobre o trabalho de mediação da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo junto aos/as professores/as da unidade escolar.

3º ENCONTRO

- Identificação das potencialidades: Apresentação das ações protagonizadas pela equipe gestora que favoreceram o desenvolvimento do currículo inclusivo;
- Identificação das fragilidades: Levantamento das fragilidades apontadas tanto pelos/as colaboradores/as da pesquisa quanto pela pesquisadora, que dificultam o trabalho de mediação da equipe gestora na construção de um currículo inclusivo junto aos/as professores/as.
- Reflexão sobre os possíveis motivos que originam as dificuldades levantadas e definições de possíveis ações e encaminhamentos para a superação destas;

4º ENCONTRO

- Construção coletiva e colaborativa do Esboço do Plano de Ação com os/as colaboradores/as da pesquisa.

OBS: A mediação de todos os encontros ficou a cargo da pesquisadora, a qual encarregou-se de organizar o material que seria utilizado para fomentar as discussões e o estudo durante os encontros.

CRONOGRAMA

Nº DE ENCONTROS	DATA	DURAÇÃO ESTIPULADA	DURAÇÃO REAL
1º Encontro	19 de abril de 2018	01:00h	01:40h
2º Encontro	27 de abril de 2018	01:00h	01:30h
3º Encontro	03 de maio de 2018	02:00h	01:40h
4º Encontro	14 de maio de 2018	01:00h	01:30h

RECURSOS

- Data show;
- Computador;
- Material impresso;
- Pequenos vídeos;
- Lanche.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a realização dos grupos dialogais contamos com algumas interrupções que alargaram o tempo de realização desses grupos. Situações que já prevíamos e, portanto, perfeitamente compreendidas devido à natureza do trabalho desse grupo na unidade escolar. Apesar do visível esforço dos colaboradores/as da pesquisa em participar dos grupos dialogais, infelizmente, nem todos/as puderam garantir a sua presença em todos quatro encontros. Apesar de todo o cansaço dos/das colaboradores/as, estes/as assumiram o compromisso com os grupos dialogais, abrindo mão de alguns dos seus compromissos pessoais (família, correção de prova, organização de aulas, etc.). Todavia, em alguns encontros, percebíamos que não estavam concentrados, mostrando-se visivelmente preocupados/as e comprometidos com esses compromissos. Alguns chegavam a corrigir provas durante os encontros. Tal fato dificultou a interação destes/as e otimização dos grupos dialogais. A professora da sala de recursos demonstrou interesse em participar de um dos encontros e ninguém mostrou objeção, contribuindo bastante para a proposição de possíveis ações para a superação das dificuldades emergidas do contexto de investigação.

Tendo em vista o segundo e terceiro objetivos dos grupos dialogais, organizamos uma tabela contendo possíveis soluções vistas como necessárias para a superação das dificuldades e fragilidades apresentadas no contexto escolar⁷: Tais dificuldades e fragilidades foram apontadas tanto pelos/as colaboradores/as da pesquisa durante a aplicação das entrevistas semiestruturadas, quanto pela pesquisadora, através do registro das informações no diário de bordo durante a realização da observação participante. Durante a reflexão sobre essas dificuldades e fragilidades nos grupos dialogais outras emergiram. Abaixo apresentamos a tabela fruto das reflexões realizadas nos grupos dialogais que serviu de subsídio para elaboração do Plano de Ação. Destinaremos a seção 3.1.1.4 e 3.1.2.2 para uma maior reflexão das dificuldades apontadas.

⁷ Objetivo 2. **Refletir** sobre as principais **fragilidades** e **dificuldades** encontradas no trabalho realizado pela equipe gestora, levantadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa e pela pesquisadora, que dificultam o trabalho de construção de um currículo inclusivo na escola junto aos professores. Bem como, apontar outras fragilidades que não emergiram na aplicação dos instrumentos de pesquisa utilizados até então. Objetivo 3. **Levantar** de forma colaborativa **possíveis soluções** para cada **fragilidades** levantada, e apontar possíveis **encaminhamentos** que levem em consideração essas fragilidades para que constem no Plano de Ação (produto da pesquisa).

Quadro 6 - Dificuldades e fragilidades apontadas pela equipe gestora

DIFICULDADES E FRAGILIDADES	INDICAÇÃO DOS MOTIVOS	POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS
1. Ausência de reuniões entre os membros integrantes da equipe gestora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há um horário que contemple todos/as os/as profissionais da equipe gestora. Excesso de demandas internas e externas da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institucionalização das reuniões destinadas a equipe gestora. (Garantir a realização dessas reuniões no Projeto Político Pedagógico da Escola); ▪ Realizar essas reuniões entre os turnos da tarde e da noite, mais especificamente, às 17h em dias da semana alternados a fim de favorecer a participação de todos/as; ▪ Realização de reuniões de quinze em quinze nos seguintes dias da semana: segunda-feira ou quarta-feira.
2. Falta um maior diálogo da direção com o pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Excesso de demanda internas e externas da escola; ▪ Esse diálogo ocorre, mas de forma muito improvisada o que tem fragilizado a comunicação e entrosamento do pensamentos entre estes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecimento do diálogo entre a parte diretiva com o pedagógico da escola; ▪ Institucionalização desse diálogo através da realização de reuniões. (Garantir esse momento no PPP); ▪ Realização de reuniões semanais, segundas ou quartas de 15 em 15 às 17h.
3. Desatualização do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de tempo disponível para a revisão do PPP. ▪ Excesso de demanda internas e externas da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atualização do PPP da escola; ▪ Estabelecer uma metodologia na qual haja participação e colaboração de toda a comunidade escolar na reestruturação do PPP; ▪ Disponibilizar um tempo para essa atualização: Quando? Onde? ▪ Utilizar os sábados letivos para isso.
4. Falta de formação dos/as profissionais que atuam na unidade de ensino da unidade escolar para a inclusão escolar dos/as estudantes PAEE.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os/as profissionais da unidade escolar, em sua maioria, não possuem formação para trabalharem em sala de aula regular com estudantes com deficiência. ▪ A formação para a inclusão de estudantes com deficiência oferecida pela Secretaria de Educação (SEMEC), concentra-se na profissional da sala de recursos da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação em conjunto voltada tanto para os/as professores da sala comum, como também para os profissionais que integram a equipe gestora acerca de temáticas voltadas para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. ▪ Estabelecimento de parcerias com instituições especializadas como a APAE e instituições onde se concentram grupos de estudo e pesquisa (GEEDIDICE e DIFEBA) sobre a temática como a UNEB. ▪

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os/as demais funcionários/as da escola não são liberados pela SEMEC para participarem dessas formações promovidas pela próprio município. ▪ Logística para a realização da formação na escola. Não há apoio da SEMEC para isso, muito menos da coordenação de inclusão do município. ▪ Pouca iniciativa individual dos/as profissionais da escola por formação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de formação continuada na própria unidade de ensino através do miniprojeto intitulado Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola, já em andamento. (Potencialização dessas ações) ▪ Propostas de temáticas a serem abordadas nesses Itinerários: Cultura Escolar Inclusiva e Paradigma Inclusivo; Currículo Inclusivo; Adaptações Curriculares; Oficina sobre o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); Avaliação para estudantes com deficiência; Processo de aprendizagem dos/das estudantes com deficiência intelectual, surdez; Compromisso Ético do/a profissional da educação com a inclusão dos/das estudantes PAEE; Sobre o trabalho realizado na sala de recursos; O trabalho colaborativo entre o/a profissional da sala comum, o/a profissional da sala de recursos e do/da do Tradutor Intérprete Libras: Como realizar; Deficiência Intelectual versus Dificuldades de Aprendizado; Sobre o trabalho do Tradutor Intérprete Libras; A função da equipe gestora na construção de uma cultura inclusiva na escola; Como a escola pode promover parceria com outras instituições; Elaboração de projetos para serem submetidos a editais de fomentos; Oficina de Libras; Autismo, Surdez, deficiência Intelectual e demais deficiências; Laudo médico e laudo Pedagógico; Gestão Democrática; Tecnologia assistiva.
5. As adaptações curriculares a nível das avaliações estão antecedendo as adaptações relacionadas aos objetivos, conteúdos, atividades e metodologia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há formação para isso. Desconhecimento de como fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar espaços de formação continuada na escola para a compreensão sobre adaptações e flexibilizações curriculares nas dimensões organizacionais, dos objetivos e conteúdos, dos procedimentos didáticos, das atividades, da avaliação e da temporalidade. Formação para a segunda unidade.
6. Infraestrutura Escolar Precária.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quatro anos sem manutenção. SEMEC a responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esgotado os demais recursos dialógicos formais optou-se pela divulgação da situação da infraestrutura na imprensa. OBS: Já houve uma visita do setor de obras a escola para realização de um levantamento da infraestrutura esse mês
7. Superlotação das salas que possuem estudantes com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atendimento do público-alvo da escola é amplo. A escola atende alunos de todos os bairros em torno do bairro no qual se encontra. Direção já notificou a secretaria a respeito disso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento dos/as estudantes com deficiência durante o período da matrícula para um posterior divisão das turmas baseada nessas informações. ▪ Construir um questionário para ser aplicado durante a matrícula junto aos pais dos estudantes com deficiência.

8. Falta de mediadores, acompanhantes, intérprete e tradutor de Libras, profissional do Braille para dar suporte ao/a professor/a da sala comum.	▪ SEMEC não disponibiliza esses profissionais para a escola.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabe realizar um levantamento de informações junto aos/as professores/as desses estudantes com deficiência; ▪ Encaminhamento de ofícios para a SEMEC e a coordenação de inclusão comunicando a ausência dos profissionais de apoio; ▪ Realizar denúncia dessa situação junto ao Ministério Público.
9. Barreiras Atitudinais: Falta de sensibilidade com o estudante com deficiência por parte de alguns/mas profissionais que atuam na sala regular de ensino. Pouco envolvimento dos profissionais da unidade escolar com as ações inclusivas desenvolvidas pela equipe gestora.	▪ Faltou uma estratégia mais planejada da equipe gestora que proporcionasse um maior engajamento e participação desses/as profissionais na construção de ações inclusivas na escola e do próprio desenvolvimento do currículo inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção de palestras de sensibilização e conscientização sobre o assunto; ▪ Solicitar a mediação da coordenação de inclusão do município nas questões envolvendo servidores mais resistentes; ▪ Convidar algum/a psicólogo/a que possa colaborar com essa formação.
10. Falta um momento institucionalizado destinado ao diálogo da equipe gestora com a profissional da sala de recursos multifuncionais.	▪ O diálogo entre a equipe gestora e a profissional da sala de recursos multifuncionais ocorre de forma muito improvisada e isso atrapalha o desenvolvimento de um trabalho mais sincronizado e colaborativo e por consequência o desenvolvimento de um currículo inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prever esse momento no PPP como uma das ações inclusivas desenvolvidas pela escola; ▪ Institucionalização desse diálogo através da realização de reuniões. (Garantir esse momento no PPP); ▪ Realização de reuniões uma vez por mês segunda-feira à noite.
11. Falta um maior apoio da SEMEC através da coordenação de inclusão a equipe gestora da escola no que tange a orientação para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola.	▪ Não há um diálogo entre a equipe gestora da escola e coordenação de inclusão, este diálogo só ocorre com a profissional da sala de recursos. Não há uma orientação para as questões acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência para a equipe gestora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoções de reuniões com a coordenação de inclusão do município para que esta conheça melhor as necessidades inclusivas da unidade de ensino; ▪ Envolver a coordenação de inclusão do município nas ações inclusivas desenvolvidas pela escola; ▪ Encaminhamento de ofícios.
12. Pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos estudantes com deficiência.	Não souberam dizer ao certo os possíveis motivos; Poucas reuniões com os pais durante o ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção de mais reuniões com os pais.
13. Ausência ainda de uma gestão democrática mais consolidada.	▪ Não há um maior envolvimento dos demais integrantes da comunidade escolar nos problemas da escola. Acaba que os profissionais da equipe gestora se sobrecarregam de responsabilidades que poderiam	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otimização da gestão democrática na escola através da ampliação da compreensão sobre esta; ▪ Compartilhamento e delegação de responsabilidades;

	<p>ser compartilhadas. Diminuindo, assim, suas demandas para que desse modo esta possa desenvolver melhor outras ações.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Gestão Democrática ainda é algo extremamente recente no município de Jacobina e, por isso ainda muito pouco compreendida pelas pessoas no geral, muitas vezes restrita apenas a ideia das eleições para diretores/as; ▪ Não está havendo compartilhamento e delegação de responsabilidades de forma a consolidar uma gestão democrática; ▪ A equipe gestora também apresenta dificuldades em delegar as responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de palestra sobre essa temática na escola para a comunidade escolar;
<p>14. Falta de diálogo com os setores sociais</p> <p><u>Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)</u> Responsável pelos serviços socioassistenciais da SUAS nas áreas consideradas vulneráveis e com algum risco social nos municípios.</p> <p><u>Centro de Referência Especializado de Jacobina (CREAS)</u> Acolhimento de vítimas de violência (física, doméstica, sexual, psicológica...) e acompanhamento para que não haja recorrência.</p> <p>Desenvolvimento de projetos e ações sociais que auxiliam na promoção de direitos sociais e na diminuição de violações de direitos humanos.</p> <p><u>Secretaria Municipal de Assistência Social do Município</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte significativa do público atendido pela escola estão em situação de vulnerabilidade social. Esta interfere diretamente no processo de aprendizado dos/as estudantes e no cotidiano da escola, porém a resolução dessas questões estão para além da competência da escola. Nesse sentido, torna-se necessário que a escola procure parcerias e auxílio para a resolução dessas questões junto aos demais órgãos sociais do município. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as ações desses órgãos voltadas para o atendimento do PAEE. ▪ Aumentar o diálogo e promover parcerias com os setores sociais do município. ▪ Convidar representantes dos setores sociais do município para ministrarem palestras na escola. ▪ Encaminhar aqueles casos mais urgentes para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Jacobina (CREAS) e a Secretaria Municipal de Assistência Social do Município.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a conclusão da aplicação de todos os instrumentos de pesquisa e, de porte das informações do lócus de estudo, nossa atenção se voltou para a organização, análise e interpretação dessas informações. Nos inspiramos na teoria da Análise de Conteúdo para a realização dessa tarefa, a qual vem sendo muito útil para as investigações em ciências humanas.

2.5 Organizando o Caos: Contribuições da Análise de Conteúdo.

O lócus estudado nos forneceu, através da aplicação dos instrumentos de pesquisa um amontoado heterogêneo e complexos de informações. Assim, foram coletados um conjunto diverso de documentos relevantes na escola, foram realizadas 179 horas de observação participante, obtivemos 81 páginas de transcrições de entrevistas realizadas com os 6 (seis) colaboradores/as da pesquisa e, além disso, as informações levantadas em mais de cinco horas de grupos dialogais. Como organizar esse amontoado de informações para que em fim, pudéssemos realizar uma análise e interpretação coerente à luz da teoria?

Sendo assim, nos inspiramos na teoria da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2016) para a realização dessa tarefa. A AC para a respectiva autora, aparece como um conjunto de técnicas de análise de comunicações a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. No entanto, adverte-nos para o fato dessa definição não ser suficiente para definir a especificidade da AC, bem como diz que a intensão da AC consiste na inferência de conhecimentos relativos à condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores sejam estes quantitativos ou não (BARDIN, 2016, p. 44).

A Análise de Conteúdo pretende, segundo a autora, compreender as comunicações para além dos significados imediatos e que os objetivos dos métodos de AC são: A superação da incertezas e o enriquecimento da leitura (BARDIN, 2016, p. 35). E o fundamento da especificidade da AC reside na articulação entre: a superfície dos textos, descrita e analisada e os fatores que determinar estas características, deduzidos logicamente (BARDIN, 2016, p. 47).

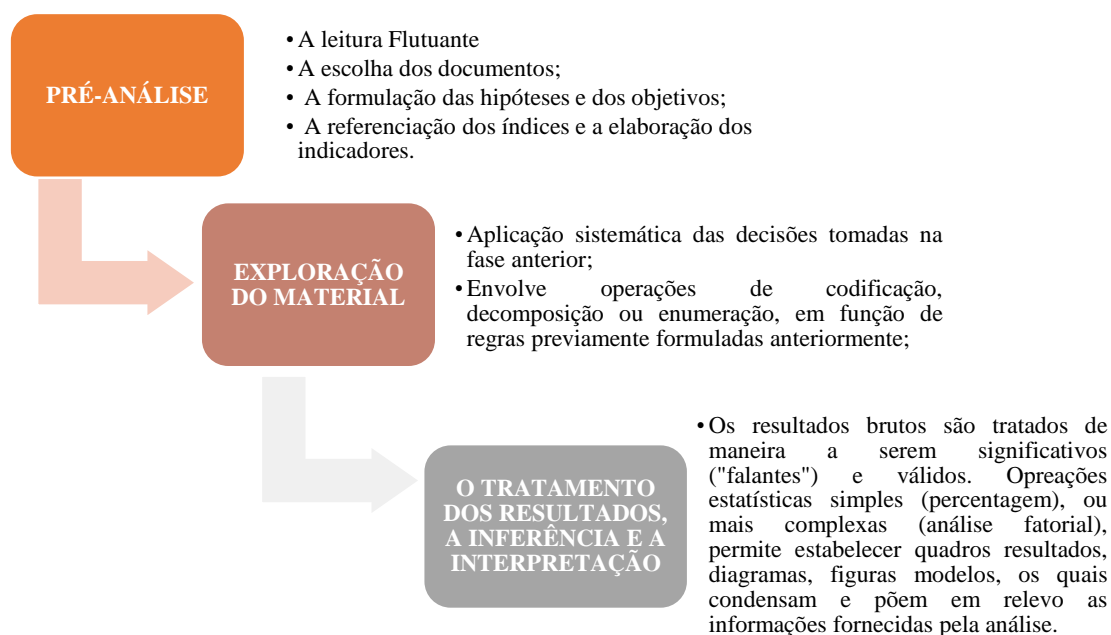
Percebemos, assim, que o foco da AC não é o estudo da língua, da linguagem ou do texto, mas sim, com as condições de produção do processo de comunicação. Bardin compara o trabalho do analista da AC ao do arqueólogo, ao do etnógrafo e ao de um detetive. Afirma que seu trabalho é com os vestígios que os documentos podem descobrir ou suscitar.

(...) o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. (BARDIN, 2016, p. 45)

Trata-se, portanto de um único instrumento marcado, no entanto, por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação bastante vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37)

As fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016) organizam-se em três polos cronológicos: 1) Pré-análise; 2) A exploração do material e o 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016, p.125). Construimos um quadro resumindo as informações consideradas pelo autor relevantes para cada fase.

Quadro 7 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Bardin (2016, p.125).

Tais fases definem linhas cronológicas gerais as quais orientam o trabalho do analista da AC em seu processo de investigação. Nos inspiramos também na proposição dessas fases para orientar a organização e análise dos dados levantados no lócus investigado. No entanto, Bardin (2016, p. 125) adverte-nos para o fato dessas fases “não se sucederem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligadas umas às outras”.

A fase da organização dos dados construídos no lócus de investigação para uma posterior análise exigiu da pesquisadora muita paciência, fôlego, resistência e concentração. Envolveu operações de codificação e decomposição em função de regras previamente formuladas pelos objetivos e o referencial teórico da pesquisa. Primeiramente, realizamos diversas leituras de todo o conjunto de documentos levantados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa (análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e grupos dialogais), a serem submetidos a procedimento analítico, com o objetivo de estabelecer os primeiros contatos com esse material e levantar as primeiras impressões e orientações, destacando possíveis indicadores e índices. O conjunto do nosso corpus compreendeu os documentos levantados na escola, os diários de bordo da pesquisadora e as transcrições das entrevistas semiestruturadas.

Desse corpus, selecionamos documentos, informações e relatos mais suscetíveis de fornecer subsídios os quais pudessem responder as perguntas do nosso objeto de investigação. Formulamos, dessa forma, hipóteses (inferências) e objetivos, a partir do referencial teórico que orienta esta investigação. Assim como, escolhemos os índices e, a partir destes, construímos indicadores.

Estabelecemos “operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2016, p. 130). A análise categorial “funciona por operações de desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos...” (BARDIN, 2016, p. 101). Ou seja, realizamos o tratamento do material bruto, transformando-os em algo significativo e válido para sua posterior análise e interpretação. Ao utilizarmos as operações de recortes do texto em unidades comparáveis de categorização elaboramos tabelas com a utilização do programa do Word para um melhor manuseio dessas informações significativas e válidas, algumas destas já apresentadas anteriormente nas sessões anteriores. Assim, delimitamos o corpus a partir dos nossos objetivos de pesquisa e da teoria que subsidia essa investigação e definimos as questões passíveis de serem analisadas e interpretadas.

Partimos de unidades de agrupamentos temáticas e de categorizações mais simples representadas as quais alimentaram unidades de agrupamentos temáticos e de categorização mais complexas. As tabelas a seguir demonstram de maneira ilustrativa e resumida, a lógica científica que orientou a organização dos dados (corpus) levantados no lócus investigado para sua posterior análise e interpretação. O resultado final do

tratamento e organização do corpus construído através dos instrumentos de pesquisa, foi de fundamental importância para realizarmos o aprofundamento da análise e interpretação dos dados com mais segurança. Tal importância consiste no fato de termos iniciado um diálogo tanto com a teoria quanto com as informações trazidas pelos demais instrumentos.

Quadro 8 - Organização dos dados para análise e interpretação - Gestão Escolar (continua)

PARTE 2 SEÇÃO 1				
QUESTÕES	CATEGORIAS	DIÁLOGO COM OS DEMAIS INSTRUMENTOS ⁸	SUBCATEGORIAS QUE EMERGIRAM NAS REPOSTAS DOS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA	DIÁLOGO COM A TEORIA
QUESTÃO 1	Inclusão escolar de estudantes com deficiência.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	A – Fornecer subsídios; <i>normal</i> ; <i>abrangente</i> ; <i>colocar o aluno pra estar com os meninos, que a gente diz normal, né! Isso pra mim é inclusão.</i>	Carvalho (2012) Minetto (2008)
			B – <i>Acolhida</i> ; <i>acolher</i> ; <i>exclusão</i> , <i>segregado</i> ; <i>Segregando</i> ; <i>Falta de preparo.</i>	
			C – <i>Incluir</i> qualquer aluno e indivíduo; <i>Acesso</i> ao aprendizado; <i>Política</i> ; <i>Garantia</i> de aprendizagem.	
			D- <i>Difícil</i> ; com o aluno especial ele era <i>normal</i> na sala de aula, o <i>tratamento era o mesmo</i> ; <i>Aluno surdo é copista.</i>	
			E – <i>Inserir</i> o aluno na sala de aula, <i>dar oportunidade</i> ao aluno de aprender; <i>Busca</i> de metodologia para o aluno se desenvolver; <i>Sala de recursos.</i>	
			F – <i>Processo natural</i> de ensino e aprendizado; <i>Incluir</i> sem diferenciar.	
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coexistência do paradigma inclusão e segregação; ▪ Presença da concepção binária (<i>a</i>)normalidade; ▪ Diferença vista como desvio do “ideal”; ▪ Não reconhecimento das diferenças; ▪ Inclusão vista como oportunidade de aprendizado. 	
QUESTÃO 2	Contribuições da formação inicial para o exercício da sua prática na equipe gestora.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	A – <i>Não</i> ; <i>Entre</i> na cara e a coragem; <i>Vivência</i> ; <i>Questão burocrática não sabia nada</i> ; <i>Tive que aprender tudo sozinha</i> ; <i>Aluno surdo.</i>	Tezani (2018) Libâneo (2015) Leal (2016) Lück (2013)
			B – <i>Despreparada</i> ; <i>Carência</i> ; <i>Só no achismo</i> , leituras <i>superficiais</i> , <i>caminho certo.</i>	
			C – <i>Formação inicial e continuada</i> ; <i>Competências</i> do aluno; <i>Estrutura física</i> ; <i>Organizar atividades diferenciadas.</i>	
			D – <i>Não tive preparo</i> ; <i>Só no achismo</i> ; <i>Leitura superficial.</i>	
			E - <i>Curso muito vago</i> ; <i>Oficina</i> ; <i>Surdo</i> ; <i>Não deu pra aprender muita coisa.</i>	
			F – <i>Pedagogia Tecnicista</i> ; <i>Campo administrativo</i> ; <i>Aprendendo e estudando</i> ; <i>Supervisão escolar</i> ; <i>Administração escolar</i> ; <i>Aula pra estrutura e funcionamento do ensino</i> ; <i>Pós-graduação</i> ; <i>Cursos de aperfeiçoamento.</i>	
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação negatizada marcada pelos advérbios (não, nem, nunca). 	

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento /saber negativado, da ordem da falta – despreparo; vago; achismo; superficial. 	
QUESTÃO 3	Experiência com estudantes com deficiência.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – <i>Angústia; Repensar</i> minha prática; Angustiada; <i>Professora da sala de recursos; Imagens; Crianças com dificuldades; Necessidades especiais</i></p> <p>B – Alunos com dificuldades de aprendizado; Fico meio <i>perdida; Se sente incapaz.</i></p> <p>C – Aluno com deficiência; <i>Conhecer</i> melhor o aluno; <i>Conhecer</i> deficiência e a dificuldade; <i>Aproximação</i> coma a <i>família</i>; Montar uma estratégia, <i>Apoio</i> da <i>coordenação</i>.</p> <p>D – <i>Susto; Múltiplas deficiências; Acostumando; Difícil; Ajuda dos alunos da sala regular.</i></p> <p>E – <i>Choque; Singular; Desafio; Difícil; Tentando.</i></p> <p>F – <i>Cuidadora; Apoio da cuidadora; aluno normal; Experiência tranquila;</i></p>	Minetto (2008) Carvalho (2014)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afetos negativos ▪ Angústia; solidão; medo ▪ Discussão volta para formação.... 	
QUESTÃO 4	Papel da equipe gestora no processo de inclusão de estudantes com deficiência.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – Importante; tem que tá <i>entrosada</i> no mesmo sentido; <i>fornecer</i> apoio e recursos para o trabalho acontecer.</p> <p>B – <i>Procuram meios</i> para atender da melhor forma.</p> <p>C – <i>Mapear; conhecer</i> o aluno com deficiência; ter <i>formação</i> para melhor atender; <i>fornecer</i> subsídios para os professores.</p> <p>D – <i>Tentar buscar; professora do AEE.</i></p> <p>E – <i>Articular</i> junto com a <i>professora do AEE; sensibilizar; buscar</i> formas de avançar.</p> <p>F – estar <i>trabalhando paralelamente com o pedagógico; trabalhar juntos</i> em prol de uma qualidade da educação.</p>	Libâneo (2015) Pimentel & nascimento (2016) Tezani (2018) Wittman & Klippel (2010)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Protagonismo da gestão no processo de inclusão/ações inclusivas; ▪ Suporte no atendimento das necessidades da equipe; ▪ Interlocução direção-coordenação pedagógica; ▪ Coadjuvantes das ações inclusivas empreendidas pela SRM. 	
QUESTÃO 5	Fatores que dificultam o trabalho da equipe gestora.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – Falta de Preparação</p> <p>B – <i>Salas cheias; Professor sacrificado; Aluno com deficiência não tem prioridade; Falta de assistência</i> para o professor; <i>Atribuições burocráticas</i> impedem; <i>Desvio de função</i>; Mais pessoas pra ajudar; <i>Eu fico triste, arrasada, sozinha; Não dou conta.</i></p> <p>C- <i>Comprometimento</i> da gestão; Gestão têm <i>muitas demandas</i>; Falta de uma atenção <i>específica</i> para o aluno com deficiência; Precisa de um <i>momento que se pense</i>, que pare, que <i>planeje. Sentar e organizar</i>; Fazer um <i>alinhamento</i> com <i>todos os envolvidos e responsáveis.</i></p> <p>D – <i>Dificulta</i> muito; Trabalho em quatro salas.</p> <p>E – Mais <i>cursos; cursos</i>;</p> <p>F – <i>Afetividade profissional</i>; Professor <i>desvalorizado</i> como profissional; Sala <i>superlotada</i>; <i>Estrutura física</i> da escola gritante ...salas apertadas, sem iluminação; Falta de material e estímulo; Professor <i>desmotivado</i>; Professor também precisa procurar e buscar mais; A equipe gestora precisa da Secretaria de Educação...não só com formação mas também com estrutura.</p>	Luck; Freitas; Keith (1998) Leal (2016) Minetto (2008) Carvalho (2014)

			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presença de barreiras atitudinais - (aspectos comportamentais: falta de comprometimento, afetividade, vontade e resistência a inclusão); ▪ Excesso de trabalho e demandas burocráticas como empecilho tanto para a busca do conhecimento quanto para o desenvolvimento das ações inclusivas na escola. ▪ Ausência de um Plano de Ação da equipe gestora voltado para as ações inclusivas; ▪ Desvalorização do profissional da educação; <p>Formação como privilégios para uns.</p>	
QUESTÃO 6	Fatores que facilitam o trabalho da equipe gestora.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – <i>Sala de recursos.</i></p> <p>B – Município oferecesse <i>acompanhantes</i>; Direito; Eles têm direitos; Geram <i>custo</i>; Protetor do aluno; <i>Auxiliar do professor</i>; Lei garante; Nós gestores <i>cobrar</i> também; Pais não têm esclarecimento; Município não cumpre.</p> <p>C – <i>Sala de recursos multifuncionais</i>; <i>Projeto Político Pedagógico.</i></p> <p>D – <i>Sala do AEE</i>; <i>Professora da sala de recursos.</i></p> <p>E – <i>Gestão</i>; <i>Fazer articulação</i>; <i>Sensibilização.</i></p> <p>F – <i>Profissionalismo</i> dos professores; <i>Presença</i> de alunos; Os pais têm procurado mais; <i>Parceria</i> com os pais; <i>Pais cobrando.</i></p>	Libâneo (2015) Carvalho (2014) Lück; Freitas; Keith (1998)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de recursos e profissional da SRMs. ▪ Maior envolvimento e comprometimento da comunidade escolar (professores/as e família); ▪ Gestão aberta e participativa; ▪ Projeto Político Pedagógico; ▪ Maior apoio do município (políticas públicas). 	
QUESTÃO 7	Promoção de ações inclusivas pela equipe gestora.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – Muito <i>lento</i> ainda; <i>Diretamente com a sala do AEE</i>; <i>Não tá tendo</i> um trabalho para isso; <i>Específico</i> da sala de educação especial; <i>Professora da sala de recursos.</i></p> <p>B – Professora da sala de recursos; <i>Atenta</i>; <i>Alertando</i>, <i>Procura</i>;</p> <p>C – <i>Coletando</i> recursos; Materiais e dados específicos; <i>Sala de recursos multifuncionais</i>; <i>Contato com as famílias</i>; <i>Sala do AEE.</i></p> <p>D – <i>AEE</i>; <i>Pessoa do AEE</i>; <i>Sala do AEE resolve</i> o problema maior.</p> <p>E – <i>Sala do AEE</i>; <i>Parceria da direção</i> com a <i>sala do AEE</i>; <i>Explorar</i>; <i>Suprir</i> as necessidades da <i>sala do AEE</i>; <i>Suprir</i> todas as necessidades.</p> <p>F – <i>ACs</i> focando nesses alunos; <i>Diferentes planos</i>; <i>Avaliação</i> tem melhorado; <i>A reflexão</i> já está acontecendo; <i>Reflexão...</i> da <i>prática</i>; <i>Gestão aberta.</i></p>	Carvalho (2012, 2014) Minetto (2008) Pimentel (2013) Tezani (2018)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de Recursos e professora da SRMs como centro das ações inclusivas marcado pelo referenciador pronominal <i>Ela</i>; ▪ Ausência de formação específica; ▪ Garantia de momentos de estudo, reflexão, e diálogo com a profissional da SRMs. 	
QUESTÃO 8	Sobre as Ações inclusivas previstas	Registros das primeiras impressões.	<p>A – <i>Atualizando</i>; <i>Professora da sala de recursos.</i></p> <p>B – <i>Incompleto</i>; <i>Em formação</i>; <i>Não concluiu</i>; Não lembro.</p>	

	no Projeto Político Pedagógico da escola.	Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	C – Existem algumas ações; Já acontecem; <i>Maior participação da família</i> na escola; <i>Atividades adaptadas</i> . D – Não sei; Nunca li. E – Prevê; <i>Não lembro; Revisão; Professora da sala do AEE</i> . F – <i>Revendendo; Não tinha nenhuma ação contemplada; Profissionais da sala de AEE; Costura</i> .	Libâneo (2015) Carvalho (2012) Minetto (2008)
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desatualização documental; ▪ Desconhecimento documental; ▪ Ausência de ações inclusivas. 	
QUESTÃO 9	Diálogo dos profissionais da Equipe Gestora com os da sala de recursos.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	A – Há <i>diálogo</i> ; Falta <i>institucionalizar</i> ; Dia certo pra isso; Ela sempre tá passando pra mim; trabalho voltado só para a sala de recursos. B – <i>Professora da sala de recursos; Professora do AEE</i> ; Algo a ser explorado; Falta essa procura do professor; A gente fica muito <i>impotente</i> se acha <i>despreparado</i> , mas <i>não procura se qualificar</i> , <i>não procura ler</i> . C – Não acontece de forma horizontal; Planejamento; Conselho de Classe; Falta de experiência do professor da sala regular. D – Tem muito; A direção conversa muito com a sala do AEE; E – Há sempre o <i>diálogo cotidianamente</i> ou através de <i>reuniões</i> ; F – Como <i>coordenadora convidado a profissional</i> pra participar das ACs; Ela sempre faz <i>relatórios dos alunos</i> .	Carvalho (2012) Minetto (2008) Tezani (2018)
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de Institucionalização desse diálogo no PPP da escola; 	
QUESTÃO 10	Formação para a inclusão de estudantes com deficiência.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	A – <i>Não! Nunca fui convidada</i> , nunca pra <i>formação</i> B - <i>Nenhuma</i> . Teve curso, mas no momento não tinha pessoas para substituir a gente e aí, eu acabei não indo; Já houve...entendeu! Mas <i>não direcionado para gestores</i> , entendeu!? C - Já participei de formações... <i>não voltada para a equipe gestora</i> , mas sim voltado pra os professores; Promovido pela secretaria de educação; <i>Não</i> , na verdade, essa daí foi só com os professores de sala de recursos multifuncionais e coordenadores; Agora teve uma da APAE; Foi aberta para o regular, agora nem todos foram...! Até porque <i>não foi liberado</i> . D - <i>Não, não...nem eu procurei</i> nem eles ofereceram... <i>sempre tem</i> , agora eles <i>não oferecem</i> pra gente por que a gente tá em <i>sala de aula</i> e geralmente é meio de semana E – <i>Não; Nenhuma</i> . F – <i>Não; Nenhuma</i> ; Ainda <i>não</i> ;	Libâneo (2015) Mantoan (2011) Leal (2016) Lück (2013)
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação vista como algo que é oferecido sempre pelo outro (externo); ▪ Ausência da compreensão de formação continuada, formação em serviço e autoformação; ▪ Formação como um privilégio de poucos; 	
QUESTÃO 11	O que acredita ser importante para subsidiar o trabalho d	Registros das primeiras impressões. Referência com as	A – Formação; Formação <i>só faz para o diretor os vices sempre ficam de fora</i> ; Formação <i>centralizada no diretor</i> ; Chamar a equipe toda pra fazer formação; Receber preparação; Direção como uma equipe.	Carvalho (2012, 2014) Minetto (2008)

	a Equipe Gestora para o provimento de ações inclusivas	informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>B – <i>Formação; Qualificar; Qualificação.</i></p> <p>C – <i>Formação; Promovendo reuniões internas da equipe gestora; Destinando recursos</i></p> <p>D – <i>Cursos; Nós precisamos saber como trabalhar com esses alunos; Semana pedagógica.</i></p> <p>E – <i>Recursos humanos; Pessoas.</i></p> <p>F – <i>Formação.</i></p>	Pimentel (2013)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação; ▪ Recursos Humanos. 	
QUESTÃO 12	Apoio da SEMEC	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – <i>Não</i> tenho visto; quase <i>não</i> vejo aqui acompanhando o trabalho; <i>cursos de formação da UNEB.</i></p> <p>B – <i>Fica devendo; curso de formação só para os coordenadores; gestão impossibilitada.</i></p> <p>C – <i>Formador</i> que trabalha na <i>secretaria</i> e faz o <i>acompanhamento</i> com os <i>professores do AEE;</i></p> <p>D – <i>Professor da sala de recursos; professores da sala AEE;</i> o professor <i>não pode sair;</i> Eu nem sei se tem coordenação de inclusão; <i>sala do AEE;</i></p> <p>E – <i>Avançado; coordenadores gerais; reunião</i> com os professores da <i>sala do AEE;</i> Muitos <i>cursos;</i></p> <p>F – <i>Não conheço; Desconheço</i> as ações da SEMEC; <i>Coordenação; Não convidam a gestão nem coordenação; Professor da sala de recursos;</i></p>	Libâneo (2015) Lück (2013) Wittman & Klippel (2010)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação negatizada – marcada pelo advérbios (não) e pelos verbos que trazem ideia de negação (fica devendo, desconheço) ▪ Formação para poucos/como privilégio: Política de inclusão limitada e focada na profissional da sala de recursos; Ausência de formações promovida pela SEMEC. Falta apoio da Coordenação de Inclusão na escola. 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 - Organização dos dados para análise e interpretação- Currículo Inclusivo (continua)

PARTE 2 SEÇÃO 2				
QUESTÕES	CATEGORAIS	DIÁLOGO COM OS DEMAIS INSTRUMENTOS	SUBCATEGORIAS QUE EMERGIRAM NAS REPOSTAS DOS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA	DIÁLOGO COM A TEORIA
QUESTÃO 1	Concepções acerca do Currículo Inclusivo	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	A – Não entendo; Eu não tenho <i>preparação</i> ainda; Atividades <i>adaptadas</i> para a realidade do aluno; Eu <i>adapto</i> de acordo com a dificuldade dele; <i>Avaliado de forma diferenciada; Atividade...mais resumida, mais simples.</i>	Carvalho (2012) Minetto (2008)
			B – Vou <i>chuta</i> né; <i>Valorizar</i> todo <i>aprendizado</i> do aluno; Professor tá acompanhando; Sim, porque ele vai se sentir valorizado; Relatório.	
			C - Dá <i>oportunidade</i> para que todos os alunos né, que têm deficiência; <i>aprender juntamente</i> com os colegas; <i>interagir; socializando; aprendendo.</i>	
			E - Eu <i>não tenho</i> muito conhecimento; Eu já li um pouquinho, mas é muito <i>vago</i> pra eu falar assim claramente.	
			F - é uma vida da, da escola; <i>vivência; experiência; Fazer educação de qualidade</i> ; mas não é só pra deficiente, sabe! É inclusivo pra sociedade, é inclusivo pra nós; Afetividade; <i>Respeito às diferenças</i> ; Não concebo currículo só com a lista de, de, de disciplinas e de..., e de... conteúdos; Então, eu não acredito em currículo é...inclusivo!	
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:	
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuficiência de conhecimento sobre a temática; ▪ Vinculação apenas à pessoa com deficiência; ▪ Adaptação de atividades e avaliação; ▪ Oportunização da aprendizagem; ▪ Dúvida sobre a eficácia para a aprendizagem. 	
QUESTÃO 2	Formação voltada para o Currículo Inclusivo.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	A – Não.	Libâneo (2015) Minetto (2008)
			B – Não.	
			C – Sim; <i>Formação</i> promovida pela <i>UNEB</i> ; Enfatizado justamente <i>adaptação</i> ; Do espaço escolar tanto físico como pedagógico pra atender os alunos com deficiência.	
			D - Nós participamos...foi com o professor da <i>UNEB</i> ; Foi só currículo...como montar o currículo...; Deve dar continuidade; Outro <i>curso</i> aí com outra professora da <i>UNEB</i> .	
			E – Não.	
			F - Tudo que eu sei foi por <i>conta própria</i> ; eu não fiz curso; Eu acho que agora é que eu estou mais é...questionando, querendo mesmo.	
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:	
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação negativada – marcada pelos advérbios (não, nem, nunca). ▪ Conhecimento /saber negativado, da ordem da falta – despreparo; vago; achismo; superficial. 	

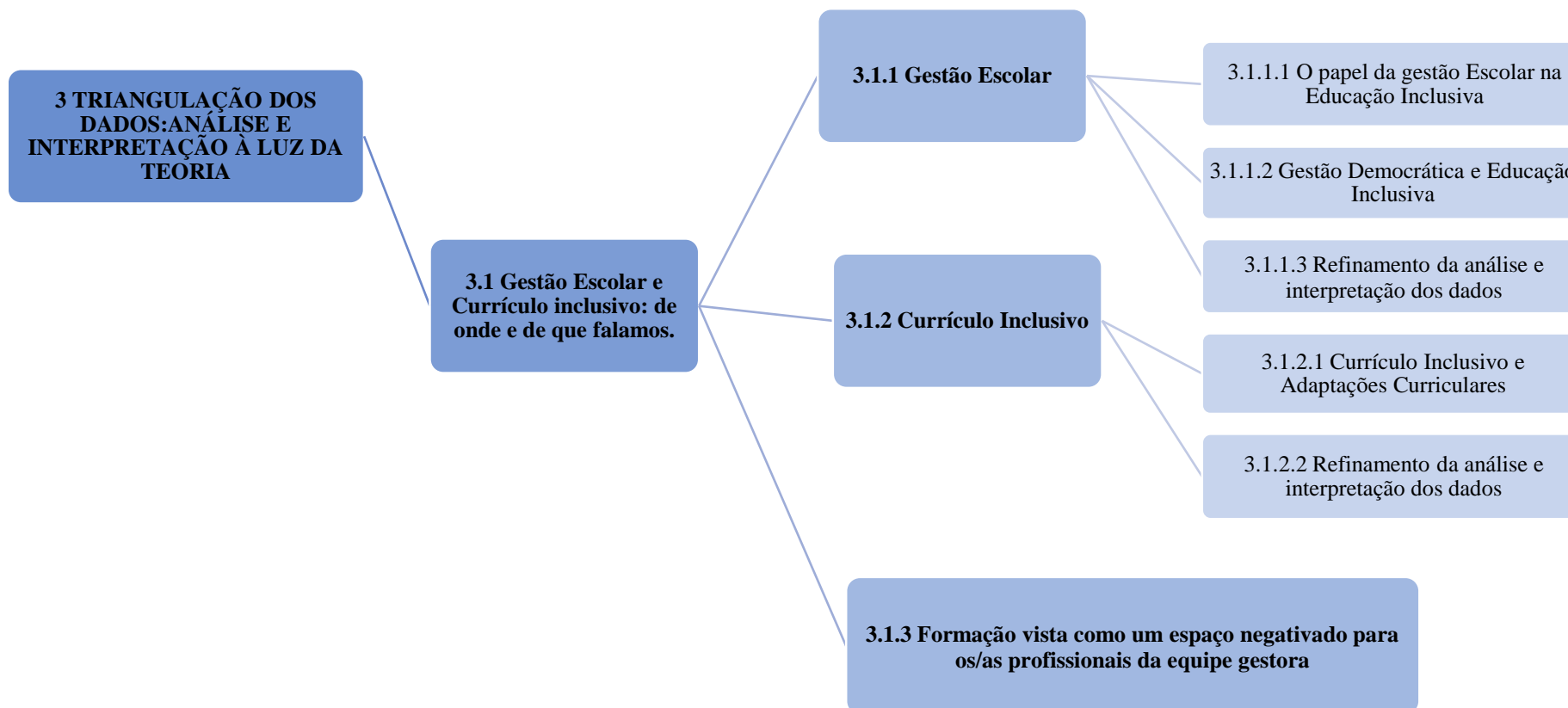
QUESTÃO 3	Contribuições da Equipe Gestora para o Currículo Inclusivo.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A - Pode contribuí, mas tá muito, assim, <i>devagar</i> ainda; isso aí a gente tem que sentar juntas pra fazer, pra elaborar estratégias pra isso que não foram feitas; A gente <i>não institucionalizou</i> ainda um tempo pra isso; Nas <i>adaptações curriculares</i> é mais com a <i>professora da sala de recursos</i>; A vice não se envolve muito não. A questão dela é mais de tá, de estar assim falando sobre esses problemas dos alunos levando pra <i>professora da sala de recursos</i>, tá, é.... fazendo a <i>ligação a ponte</i>, mas na questão curricular, não; É mais o <i>coordenador pedagógico</i> da tarde essa questão aí, é mais com ele, os <i>coordenadores pedagógicos</i>.</p> <p>B – Sim; é interessante a direção esteja... nos <i>conselhos de classe</i>, tá sabendo como é que tá, porque na hora de, de <i>apurar o rendimento</i>.</p> <p>C - Eles podem contribuir; tá <i>analizando</i> o próprio currículo; <i>analizando a realidade</i> e pegando essa realidade e construindo um</p> <p>D - Equipe gestora sentar; Sentar pra tentar fazer como fazer o currículo...sentar com os professores; <i>Plano de ensino</i>; <i>Melhorou</i> bastante...ainda está precisando muito, mas já melhorou.</p> <p>E - A coordenação tem feito alguns <i>grupos de estudo</i>; Mas é.... já tem se discutido sobre o currículo; Só que eu não participei.</p> <p>F - Eu acho que sim; a <i>gestão</i> aqui é <i>muito aberta</i>; <i>Abertura</i> para os próprios profissionais construam o, o, o currículo da, da escola; Acho que o currículo...a gestão tem proporcionado, sim.</p>	Libâneo (2015) Minetto (2008)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de Recursos Multifuncionais e professora da SRMs como centro das ações inclusivas marcado pelo referenciador pronominal <i>Ela</i>; ▪ Garantir espaço de estudo, reflexão, e diálogo com a profissional da SRMs. 	
QUESTÃO 4	Suporte da Equipe Gestora para os/as docentes acerca do Currículo Inclusivo.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A - Tá <i>devagar</i>. A gente não fez nada esse ano, nessa questão não; <i>Professora da sala de recursos</i> sempre senta com a coordenadora em <i>AC's</i>, <i>ela</i> sempre está em <i>AC's</i>, colocando os planos desses alunos e dando ideias; Se colocar a equipe gestora como coordenação, sim; Que <i>ela</i> tá acompanhando os professores no <i>AC</i> e a <i>professora da sala de recursos</i> tá junto e sempre tá trazendo as dificuldades desses alunos e sempre se prontificando a fazer essas adaptações; A <i>professora da sala de recursos</i> tá sempre se prontifica nas <i>AC's</i>;</p> <p>B - a gente tá sempre dando uma sugestão pra procurar a professora do AEE; Porque ela tá sempre mais informada; ela tá tendo tá sempre, além da gente porque ela tem as formações; Eu não tô tendo esse preparo; ela tá sempre inteirada; esse professor procure ajuda da professora do AEE.</p> <p>C - O suporte é.... acontece mais quando a gente tem a questão do <i>planejamento</i>; Quando a gente <i>senta pra discutir</i>, justamente, com os alunos que têm dificuldade em relação a parte <i>avaliativa</i>; gestora faz essa <i>interligação</i> entre o professor da sala regular com o professor de AEE, sugerindo também, <i>propondo</i> alguns momentos de estudo, né!</p> <p>D – Não respondeu.</p> <p>E - <i>Proporcionando</i> a.... o momento, né, através do <i>grupo de estudo</i>. Através dos <i>planejamentos</i> é.... Proporcionando o momento pra isso e o, e.... <i>planejando</i>, né!</p>	Libâneo (2015) Minetto (2008)

			F – A gestão aqui é muito <i>aberta</i> ; A gestão <i>tem proporcionado</i> , sim.	
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de Recursos Multifuncionais e professora da SRMs como centro das ações inclusivas marcado pelo referenciador pronominal <i>Ela</i>; ▪ Ausência de formação específica; ▪ Espaço de estudo, reflexão, e diálogo com a profissional da SRMs. 	
QUESTÃO 5	Fatores que dificultam o desenvolvimento do Currículo Inclusivo	Registros das primeiras impressões. Referência as com informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A - <i>Falta de preparação</i>; a gente não tá preparado ainda pra isso, a gente não vai fazer o que a gente não sabe, né; A correria do dia a dia. É muito grande; A <i>demanda</i> aqui é muito grande, pra você tá aparando, pra estar buscando, então; <i>Falta de interesse</i> mesmo; Pouquíssimo professores com <i>interesse</i>; A maioria <i>não tem</i> muito <i>interesse</i>. Quando chega no final do ano que ficam atrás da <i>professora do AEE</i> perguntando como é que a gente vai avaliar esse aluno.</p> <p>B - <i>Falta de preparo</i>; Às vezes até a gente quer ajudar tem a intensão, mas <i>não sabe</i> nem como, <i>não sabe</i> como agir; Não me sinto <i>preparada</i>, mas tento fazer.</p> <p>C - <i>Resistência</i> de alguns <i>professores</i>; espécie de <i>descrença</i>; Não eu não quero ser <i>responsável</i> por isso.</p> <p>D - Reunir esse “todo mundo” é <i>difícil</i></p> <p>E – Conhecimento Limitado</p> <p>F – <i>Informação</i>; <i>Formação continuada</i>; A secretaria não disponibiliza para os coordenadores; Quando disponibiliza nós ficamos de fora; <i>Difícil</i> marcar reuniões extras.</p>	Lück; Freitas; Keith (1998) Leal (2016) Minetto (2008) Carvalho (2014)
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presença de barreiras atitudinais – (ordem dos aspectos dos aspectos comportamentais: falta de vontade e resistência do/a professor/a) ▪ Ausência de um plano de ação voltado para a equipe gestora; ▪ Conhecimento para o currículo inclusivo negativado da ordem da falta – (falta de informação, formação e formação continuada); ▪ Formação como privilégio para alguns; ▪ Excesso de Demandas. 	
QUESTÃO 6	Fatores que facilitam o desenvolvimento do Currículo Inclusivo na escola	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A - Se o <i>professor</i> tiver <i>interesse</i>; Mas só que não é o <i>professor</i> também que tem que tá pensando sozinho. É todo mundo, é a <i>gestão</i>, é, é, é o <i>poder público</i>.</p> <p>B - As salas de aulas mesmo... a gente é que improvisa; Professor não dá conta não, tem que ter ajudas.</p> <p>C - O <i>professor entende</i>... que participa de formação e que traga as suas angústias; Gestão da escola... mas tá <i>buscando</i> caminhos para ter um resultado melhor.</p> <p>D – Os <i>professores</i>.</p> <p>E – Não se pronunciou.</p> <p>F - O <i>apoio</i> da gestão, trabalhar em <i>parceria</i>; A <i>profissional da sala de recursos</i>.</p>	Libâneo (2015) Carvalho (2014) Lück; Freitas; Keith (1998)
			SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de Recursos Multifuncionais e profissional da SRMs. ▪ Maior envolvimento e comprometimento dos/as professores/as; 	

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão aberta e participativa; ▪ Suporte para o professor da sala regular (presença de um/a profissional de apoio) 	
QUESTÃO 7	Promoção de reflexão, estudo e desenvolvimento do Currículo Inclusivo na escola.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A – <i>Formação; Palestras de sensibilização de conscientização; Parcerias; APAE; Secretaria de Educação; Área da saúde.</i></p> <p>B – <i>Liberar para tal estudo; Ganho; Estudo reflexivo; A escola tem essa autonomia;</i></p> <p>C - ter um <i>espaço de formação; espaço mais reflexivo; Profissional...específico</i> de uma área que venha fazer uma <i>palestra; Oficina</i> sobre como trabalhar e tratar esses alunos com deficiência; <i>Ampliação</i> da carga horária do AC; Promovido pela <i>secretaria</i>; Promover a <i>dispensa</i> né, de aula ou a <i>substituição</i> do profissional pra que ele possa tá nesse momento de formação</p> <p>D - Com um <i>profissional ajudando</i> a fazer isso aqui <i>dentro</i> da escola; <i>coordenador do inclusivo.</i></p> <p>E – A gente pode <i>buscar pessoas</i> pra nos dar palestras; <i>Buscar parceria</i> com outros profissionais; <i>UNEB;</i></p> <p>F - Pra construir qualquer documento a gente precisa de <i>informação</i>, de <i>estudo</i>, de <i>conhecimento</i>, de <i>pertencimento; Parcerias; Trazer conhecimento; Dentro</i> da unidade escolar.</p>	Libâneo (2015) Minetto (2008)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação continuada e em serviço; ▪ Parcerias com outras instituições (UNEB, APAE); 	
QUESTÃO 8	Apoio da SEMEC quanto à questão acerca do Currículo Inclusivo.	Registros das primeiras impressões. Referência com as informações obtidas com os demais instrumentos.	<p>A - A secretaria não tem fornecido apoio em relação a isso, não! Nem à gestão nem aos professores do ensino regular; <i>As dúvidas que a gente tem quem tira da gente são as professoras da sala de recursos.</i></p> <p>B - Muito <i>vago</i>; O município traz o aluno com deficiência, mas <i>não traz o preparo</i> para o professor; <i>Frustração por falta de preparo.</i></p> <p>C - O <i>municipal é.... já tá elaborando um currículo</i>; aqui nessa escola que é o Luís Alberto é vai ser <i>ampliado essa discussão</i>, né;</p> <p>D - Eu não vejo <i>nada</i>; não apresentou <i>nada</i> a gente; É por que quando eles marcam, né, reunião só é “ah o <i>peçoal do AEE</i> tal dia; O <i>professor que trabalha com aquele aluno fica fora.</i></p> <p>E - Acredito que eles...fazem essa discussões diretamente com os <i>coordenadores</i>; Porque a vice-direção.... Porque quem participa mais é a <i>direção</i>; A vice-direção fica mais no colégio; A <i>diretora</i> tem participado de algum encontro aí.</p> <p>F – <i>Desconheço</i> qualquer apoio; Acho que a demanda é grande, <i>poucos profissionais é....</i> na escola, na rede; Fica pra o <i>segundo plano</i>; <i>A desejar</i>; Mas também eu acredito que a secretaria deveria elencar, realmente, o que é que a coordenação tem que fazer; Eu nunca tive um momento com a gestão, a gestão municipal se tratando desse assunto.</p>	Lück (2013) Leal (2016) Pimentel & Nascimento (2016) Minetto (2008) Mantovan (2011)
			<p>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGIRAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inexistência de apoio institucional; ▪ Política de Inclusão limitada. 	

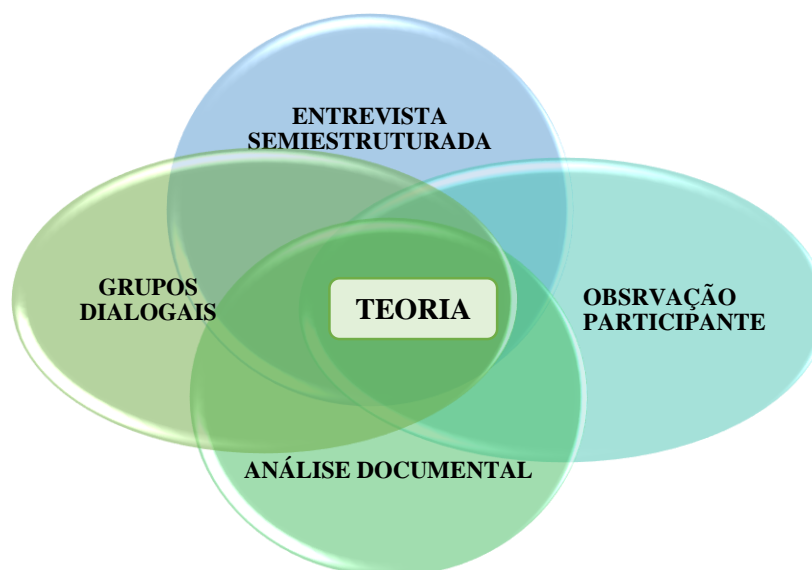
Fonte: Elaborado pela autora.

ESQUEMA ILUSTRATIVO DO TERCEIRO CAPÍTULO



3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO À LUZ DA TEORIA

A aplicação dos instrumentos de pesquisa (análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e grupos dialogais) como já dissemos, nos forneceu um conjunto amplo de informações complexas, e a organização desses dados para sua posterior análise e interpretação foi inspirada na teoria da Análise de Conteúdo. O presente capítulo se subdivide em mais duas importantes sessões intituladas: 3.1.1 *Gestão Escolar* e 3.1.2 *Currículo Inclusivo*, que representam as nossas duas principais categorias teóricas de estudo. Cada uma dessas sessões tem como objetivo apresentar ao leitor a discussão teórica que embasou a presente investigação em diálogo com os dados construídos no lócus a partir dos dispositivos de pesquisa utilizados. Durante a organização desses dados emergiram algumas categorias de análise que serão melhor exploradas nessas sessões.



3.1 Gestão Escolar e Currículo inclusivo: de onde e de que falamos.

Para uma melhor exposição do conteúdo dividimos a presente seção nos seguintes tópicos. No tópico 3.1.1 trazemos os principais referenciais teóricos utilizados nesse estudo que orientam a nossa compreensão sobre gestão escolar. O tópico 3.1.1.1 destina-

se à discussão do papel da gestão frente a Educação Inclusiva. O tópico 3.1.1.2, traz uma reflexão sobre a relação entre a Gestão Democrática e a Educação Inclusiva. No tópico 3.1.1.3 concentramos os nossos esforços na tentativa de realizarmos uma análise e interpretação mais detalhada dos dados. Assim seguimos no tópico 3.1.2, no qual apresentamos os principais referenciais teóricos utilizados que fundamentam a nossa compreensão de currículo inclusivo. O tópico 3.1.2.1 aprofundamos a compreensão sobre currículo inclusivo e traz uma breve reflexão sobre adaptações e flexibilizações curriculares. O tópico 3.1.2.2 novamente concentramos os nossos esforços na tentativa de realizarmos a análise e interpretação de mais dados. No tópico 3.1.3 dedicamos uma maior atenção à categoria de análise *formação*, haja vista a constante recorrência na fala de nossos/as colaboradores/as a esta categoria durante a aplicação dos instrumentos pesquisa.

3.1.1 Gestão Escolar

As mais diversas concepções sobre gestão escolar refletem diferentes posições ideológicas e políticas, assim, a adoção de uma determinada concepção implica uma vinculação a um determinado campo discursivo. Neste estudo, partimos da compreensão sobre gestão escolar a partir da perspectiva da teoria sociocrítica na qual entende que o trabalho empreendido por esta, envolve atividade de ensino e aprendizagem em interação com contextos socioculturais e institucionais devendo pautar-se em princípios democráticos necessários para o fomento da autonomia, da emancipação, da solidariedade, e da colaboração entre os sujeitos da escola. Nesta perspectiva concebe-se a escola situada em contextos e práticas socioculturais e institucionais nas quais encontram-se também as práticas de organização e gestão. A educação é vista como prática social determinada pelo contexto histórico do qual emerge e sobre o qual incide, assim, possui uma identidade construída na multiplicidade das determinações sociais. Trata-se do próprio processo histórico da existência humana (LIBÂNEO, 2015; LUCK, 2013; WITTMAM; KLIPPEL 2010). Assim, os objetivos e práticas escolares, para Libâneo (2015), não dependem apenas de fatores internos, mas, também, das condições:

externas como fatores econômicos, sociais e políticos, das expectativas e interesses dos grupos e classes sociais, das várias culturas que atravessam a escola, dos condicionamentos impostos por valores morais e ideológicos, das

políticas educacionais e diretrizes oficiais para o sistema escolar; das condições materiais de vida e de trabalho dos professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2015, p. 18)

Tais determinantes incidem diretamente nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e, por consequência, na escola. A consciência dessas determinações sociais, políticas e de poder que se refletem na educação tanto a nível de sistema quanto a nível de escola, para o respectivo autor, precisa estar presente na formação de professores/as e gestores/as, até porque são estes/as os principais responsáveis na escola por gerir condições de ensino na qual seja proporcionada aos discentes uma aprendizagem de qualidade. Libâneo ressalta, assim, uma necessária qualificação teórica dos/as integrantes da escola ancorada nessa perspectiva, afim de que possam estar aptos/as a fazer a análise da prática e, com isso, aprender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho.

A gestão pode ser tanto compreendida de uma forma macro quanto de uma forma micro. A gestão educacional vincula-se a uma noção mais ampla e abrangente, referindo-se à organização do sistema educacional como um todo (municipal, estadual e federal). Já a gestão escolar, um dos focos do nosso interesse de estudo, envolve o contexto da escola, particularmente, as ações desenvolvidas nesse ambiente. Luck (2013) ressalta que tanto a gestão educacional quanto a gestão escolar, são áreas estruturais de ações voltadas não apenas para a organização da dinâmica quanto como para a qualidade de ensino. Uma boa gestão, segundo a autora, é identificada, em última instância, pelos resultados de aprendizagem dos professores e estudantes. A gestão visa, portanto, em última instância a melhoria das ações dos processos educacionais e da aprendizagem dos discentes (p. 15-16). Logo, a gestão escolar na perspectiva da autora, é responsável pela mediação de processos de aprendizagem tanto de estudantes quanto de professores/as.

O processo da organização e gestão na escola para Libâneo (2015) deve ser construído por toda a comunidade escolar (funcionários/as da escola, pais, alunos/as). Segundo o autor o objetivo de organização e gestão consiste em:

prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos. Para isso, é que se faz necessário o projeto pedagógico-curricular, formas eficazes de direção e coordenação pedagógica, atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das

atividades de ensino, e ações de formação continuada de professores na situação de trabalho. (LIBÂNEO, 2105, p. 23)

No que se refere a atuação teórica e prática da gestão escolar Wittmann e Klippel (2010) afirmam que esta atuação consiste em coordenar a intervenção na formação humana e nesse processo visa oferecer:

oportunidades educacionais necessárias para a educação básica de seres sociais produzidos nas relações. Essa coordenação exige o compartilhamento dos seguimentos envolvidos na equipe gestora e exige o envolvimento de toda a comunidade em órgãos colegiados. (WITTMAN; KLIPPEL, 2010, p. 129)

Wittmann e Klippel (2010) chamam a atenção para o fato de que as práticas em gestão escolar vistas como inerentes ao movimento de pedagógico-didático da escola, não são responsabilidade de uma pessoa apenas, ideia muito presente no ambiente escolar expressas através da subjetividade dos indivíduos e que fere os princípios da gestão democráticas. As práticas da gestão escolar são, portanto, tarefas de todos os agentes envolvidos com a educação na escola e demandam ações de compartilhamentos. “São de responsabilidade do conjunto dos agentes, coordenados por uma equipe gestora e órgãos colegiados”. (WITTMANN e KLIPPEL, 2010, p. 132)

Nesse sentido, os diversos problemas apresentados pela escola segundo Libâneo (2015), devem ser analisados a partir de múltiplos aspectos e pela comunidade escolar como um todo (LIBÂNEO, 2105, p.19). Todavia, ao se referir aos problemas que emergem no ambiente escolar Libâneo (2015) afirma que os aspectos organizacionais por si só não resolvem todos os problemas da escola. Estes precisam operar tendo em vista a harmonia com outros fatores entre estes: um currículo bem estruturado; um corpo docente bem preparado profissionalmente, incluindo o domínio dos conteúdos, metodologias de ensino e o manejo de classe; uma forte atenção à aprendizagem dos alunos/as; e práticas de avaliação voltadas para o desenvolvimento das ações mentais (LIBÂNEO, 2105, p. 23). Dessa forma, para o autor o currículo escolar também está contemplado nos aspectos organizacionais de uma gestão escolar merecendo uma atenção por parte desta sendo determinante para a eficácia e para o nível de aproveitamento escolar dos/as discentes. Para Libâneo (2015):

de nada adiantarão boas políticas, planos de ação e eficazes estruturas organizacionais, se não for dada a devida atenção aos aspectos internos da escola, isto é, objetivos, estruturas, dinâmica organizacional, relações humanas, práticas formativas e procedimentos de avaliação, que buscam atingir a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2105, p. 18).

Wittmann e Klippel afirmam que instância institucional, especialmente a da unidade de ensino, onde se oferece a educação básica, é a instância mais decisiva, importante e privilegiada do exercício da gestão pública da educação (WITTMAN & KLIPPEL, 2010, p. 130). Corroboramos, assim, com a ideia dos autores e da autora no sentido de que deve haver uma maior atenção com a operacionalização da dinâmica interna da escola através, principalmente, das ações da equipe gestora.

Compreendemos as práticas de organização e de gestão como práticas educativas por fazerem parte de um contexto sociocultural de aprendizagem e por influenciarem tanto a aprendizagem do/a discente como por educar a prática do/a docente. Haja vista que estas também representam um espaço de aprendizagem no qual é proporcionado uma troca constante de significados, experiências, saberes. Isso significa segundo Libâneo (2015) a ideia de uma gestão centrada na escola oriunda de uma perspectiva sociocrítica na qual há a valorização das ações concretas dos profissionais na escola decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola (LIBÂNEO, 2105, p. 32).

Portanto, entendemos que o trabalho exercido pela gestão escolar nessa perspectiva não se resume apenas a atividades administrativas ou burocráticas como na visão tradicional, configurando-se também como práticas socioeducativas que contribuem decisivamente para a promoção de condições de aprendizagem e desenvolvimento tanto dos/as educandos/as quanto de professores/as. A equipe gestora possui, assim, uma posição estratégica na elaboração e planejamento de ações que contribuem para a qualidade do ensino na escola e, por consequência, da inclusão de todos/as os/as educandos/as.

3.1.1.1 O papel da Gestão Escolar frente a Educação Inclusiva

Tendo em vista a perspectiva sociocrítica sobre gestão escolar da qual partimos, cabe agora compreendermos um pouco sobre a gestão escolar frente aos desafios

colocados pela proposta da educação inclusiva a partir da perspectiva dos documentos norteadores e literatura vigente.

Os princípios que norteiam a educação inclusiva estão expressos, principalmente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990); na Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as Necessidades Educacionais especiais (ESPANHA, 1994). Tais documentos embasam as diretrizes que constituem o conjunto das políticas de inclusão nacional (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; BRASIL, 2005; BRASIL, 2003). A proposta da educação inclusiva defende a ideia de que todas as crianças, independentes de suas diferenças ou dificuldades individuais, devem aprender juntas sempre que possível no ensino regular através do desenvolvimento de uma pedagogia centrada no indivíduo cujo benefícios alcancem todas as crianças incluindo aquelas com desvantagens severas, pautando-se no respeito as diferenças e a dignidade de todos os seres humanos. A escola deve, assim, acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, linguísticas, bem como, combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e promover o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola e, por consequência, de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, deve ser garantido às crianças com necessidades educacionais especiais⁹ igualdade de condições de acesso e permanência ao ensino regular. A Educação Especial¹⁰ passa, assim, a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Adotar uma filosofia inclusiva para Minetto, consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão. A autora afirma que os/as diretores/as e os/as coordenadores/as por encontrar-se em cargos de chefia e posição de liderança são peça-chave na construção e manutenção de uma cultura inclusiva na escola, bem como, responsáveis por incentivar os demais profissionais, garantir o cumprimento dos objetos, propor encaminhamentos ao processo. (MINETTO, 2008, p. 60).

Os estudos realizados por Tezani (2004; 2008) destacam que a postura assumida

⁹ Segundo a Declaração de Salamanca (1994) Necessidade Educacionais Especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se origina em função ou dificuldade de aprendizagem. A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s). (MEC, 2003, p. 27)

¹⁰ A LDB (1996) em seu Art. 58 define que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, havendo quando necessários serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da sua clientela.

pela gestão escolar influencia na prática pedagógica cotidiana, bem como, no comprometimento dos professores e envolvimento dos pais, fatores relevantes na construção de escola inclusiva. Para a autora esta é uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva, todavia, pontua que sua prática no geral se direciona mais às questões administrativas em detrimento das pedagógicas.

Em estudo realizado por Pimentel, Nascimento e Campos (2013) colocam a equipe gestora como grande articuladora da construção de uma cultura inclusiva no contexto escolar e que suas ações favorecem as tomadas de providências necessárias à implantação de uma prática inclusiva nos mais diversos âmbitos que envolvem a organização escolar, sejam estes administrativos ou pedagógicos, dentre estas tomadas de providências encontra-se a realização de adaptações curriculares junto aos professores (PIMENTEL; NASCIMENTO; CAMPOS, 2013, p. 103-104).

3.1.1.2 Educação Inclusiva e Gestão Democrática

Ainda vivenciamos um lento processo de transição no que se refere a implementação da gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros. Este processo visa, principalmente, a superação do modelo paradigmático de gestão escolar tradicional, centralizador e administrador limitado. Nesse sentido, o atual modelo de gestão, alicerçado na descentralização, na democratização e na autonomia do ensino movimenta, segundo Lück (2013), contínuos debates no cenário da educação brasileira e vem encontrando resistências para a sua realização, fato natural provocado por qualquer processo de mudanças (LÜCK, 2013, p. 19). Portanto, o atual paradigma de gestão educacional ainda esbarra com valores do antigo paradigma tradicional que ainda se fazem muito presentes na escola, representando um desafio a ser superado. A própria dificuldade em compreender de fato a gestão democrática pela comunidade escolar contribui para o agravamento dessa questão.

Os principais textos legais que asseguram o estabelecimento da gestão democrática nas unidades de ensino do território nacional, englobam a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Amparada pelo inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabelece e define a obrigatoriedade da Gestão Democrática em seus artigos 3º, 14º e 56º. Corresponde, assim, a um dos

princípios do ensino brasileiro. A definição das normas para a gestão democrática para o ensino público na educação básica serão estabelecidas pelos sistemas de ensino de acordo com suas peculiaridades e deverão seguir dois princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), com vigência de dez anos, traz em seu artigo 1º inciso VI, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública como uma de suas diretrizes. Concentra em sua meta número 19 estratégias que asseguram no prazo de dois anos a efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das escolas públicas.

A nível municipal, o Plano Municipal de Educação de Jacobina (JACOBINA, 2015, p. 19) estabelece em seu texto introdutório, como princípio do ensino municipal, a gestão democrática do ensino público. O PME estabelece em seu artigo segundo, inciso VI suas diretrizes para a gestão democrática. A meta 19 do PME vai assegurar, assim como o PNE, no prazo de dois anos, condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Para isso, estabelece as seguintes estratégias:

19.1 Implementar os programas de apoio e formação aos (às) Conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social FUDEB do conselho de alimentação escolar, do conselho municipal de educação e conselho escolar.

19.2 Priorizar a realização do fórum permanente de educação de educação, com o objetivo de acompanhamento a execução desde PME.

19.3 Estimular, em todo o sistema de ensino, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.4 Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formação dos Projetos Políticos-Pedagógicos(PPP), currículos escolares, plano de gestão escolar e regimento escolar, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.5 Garantir programas de formação de diretores e gestores escolares, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. (JACOBINA, 2015, p.170)

O tópico 2.5 intitulado Gestão Democrática e Ensino Público reconhece e apresenta alguns dos desafios a serem enfrentados pelo poder público na consolidação da

gestão democrática na rede municipal de ensino. Segundo o documento, o município assegurará a gestão democrática através da constituição de diversos conselhos, tais como: Conselho Municipal de Educação - CME, Controle de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB-CACS FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar CAE. Este também reconhece sua fragilidade no fortalecimento desses instrumentos de promoção de uma educação de qualidade.

Para isso, afirma ser imprescindível a participação dos diversos segmentos, órgãos e representações da sociedade civil no acompanhamento e na fiscalização deste mecanismo. Segundo o documento do PME, o município encoraja a gestão autônoma das unidades escolares, em suas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, estimulando a participação dos diversos segmentos sociais (pais, professores/as, sociedade civil, dentre outros) na formulação e construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, documento norteador do processo de ensino aprendizagem, assim como na participação na reestruturação de outros documentos norteadores como o próprio PME (JACOBINA, 2015, p.127).

No mês de março de 2018, a Secretaria de Educação e de Cultura de Jacobina promoveu a Conferência Municipal de Educação. Esta conferência foi antecedida pelas pré-conferências realizadas em cada unidade escolar. O objetivo da realização das pré-conferências foi promover a discussão sobre PME com a comunidade escolar de cada unidade de ensino e, a partir desta discussão propor novos encaminhamentos. Cada unidade de ensino ficou responsável por discutir um determinado número de metas e elaborar o seu relatório da Pré-conferência contendo as sugestões de encaminhamentos propostas pela comunidade escolar ao texto do PME e, após isso encaminhá-lo para a SEMEC. Tais encaminhamentos seriam retomados na Conferência Principal, realizada na semana seguinte a da realização das Pré-conferências.

Tivemos a oportunidade de participar, em virtude da aplicação do instrumento de pesquisa observação participante, da Pré-conferência realizada em nosso lócus de investigação. Registramos, assim, no diário de bordo, informações importantes sobre as principais dificuldades vivenciadas por essa unidade de ensino em torno da inclusão de estudantes com deficiência, bem como as dificuldades vivenciadas pelas duas outras unidades de ensino que participaram em regime de colaboração dessa Pré-Conferência, vinculadas a rede municipal as quais também estão situadas no mesmo bairro do nosso lócus de investigação.

A metodologia utilizada pela SEMEC para realização da discussão do PME,

destaca-se como um aspecto favorável para o fortalecimento da gestão democrática no município. A realização das pré-conferências nas unidades escolares representou um importante momento para a comunidade escolar expressar a sua opinião e dizer qual tipo de educação almeja para o futuro e assegurar, com isso a sua qualidade. Durante a realização da Pré-conferência no lócus de estudo, observamos a presença de diversos representantes da comunidade escolar (pais, estudantes, professores/as, funcionários/as da escola, representantes da associação de moradores, guardas municipais), assim como de outras instâncias (Câmara Municipal e representantes da SEMEC).

No entanto, constatamos que o público concentrou-se mais pela manhã ocorrendo o esvaziamento do período da tarde e que, apesar da diversidade de representantes o número de participantes em relação ao total esperado foi desproporcional, até por ter envolvido a participação da comunidade escolar de três unidades de ensino. Percebemos, com isso, que as pessoas que integram a comunidade escolar no geral, ainda não conseguem compreender que a sua participação nesses espaços de discussões e de tomada de decisões é de fundamental importância para a consolidação de uma gestão democrática, tanto à nível da escola quanto a do sistema de ensino municipal. O desenvolvimento dessa consciência se dá a medida que compreendemos o processo como um todo, de suas nuances e múltiplos desdobramentos. A democracia vista como um processo e não como um ideário estabelecido, segundo Heloisa Lück

(...) a priori, aparece e se desenvolve incessantemente (re)construída, mediante o dinamismo específico da estrutura e funcionamento organizacional da comunidade escolar/educacional que se efetiva a partir das pessoas e do espírito humano da cultura organizacional da comunidade, mobilizando-os e sendo por estes elementos mobilizada. (LÜCK, 2008, p. 54)

Lück ainda afirma que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro” (2008, p. 54). Conquanto, adverte-nos para o fato de que essa reciprocidade nem sempre acontece na prática educacional. O que, geralmente, nos é apresentado é um significado incompleto de participação. A referida autora ao definir gestão democrática informa que ela está para além da mera participação da comunidade escolar:

(...) processo em que se criam condições para que os membros de uma

coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomada de decisões: envolve a consciência de construção do conjunto de unidade social e de seu processo de melhoria contínua. (LÜCK, 2008, p. 57)

Wittman e Klippel (2010, p. 106-107) afirmam que pode haver três formas de participação: a *submissa*, a *colaborativa* e a *coautora*. Na participação submissa os atores comportam-se como subservientes. Essa atitude de subserviência não oferece condições para uma prática democrática necessária a uma educação emancipadora, além de obstruir e impedir a participação necessária. Na participação colaborativa os atores sugerem e opinam no processo educativo, mas não participam da tomada de decisões, não acompanham o desenvolvimentos das atividades, e não participam da avaliação dos resultados. Assim, essa forma de participação também não é suficiente para a democratização e, muito menos contribui para uma educação autônoma e emancipatória. Já a participação coautora ultrapassa os limites das demais participações, exigindo de seus atores e atrizes participação na tomada de decisões, acompanhamento da execução e da avaliação dos resultados.

O Regimento Escolar do Município de Jacobina (2016) em seu artigo 4º, inciso VII, também traz a gestão democrática como princípio para o seu ensino. Assim como, estabelece, em seu artigo 51º, a observância dos princípios que irão nortear a gestão democrática no município. Por sinal, a última reformulação desse documento, conforme expresso em sua introdução, objetivou garantir o processo de consolidação da gestão democrática do ensino e da autonomia administrativa e pedagógica nas unidades de ensino do município.

O presente documento visa assegurar a gestão democrática da escola, possibilitar a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica, valorizar a comunidade escolar, através dos colegiados e, efetivamente, fazer cumprir as ações educativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola. (JACOBINA, 2016, p. 3)

Assim como na gestão democrática, a educação inclusiva também enfrenta os seus desafios, principalmente, ao que se refere a superação de velhos paradigmas excludentes e segregacionistas que se fazem ainda muito presentes no contexto escolar. Dessa forma, a consolidação de uma educação inclusiva na escola implica um envolvimento e

coparticipação de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações inclusivas que reconheça a diversidade humana, assim como proporcione a construção de valores baseados na solidariedade e no respeito ao próximo.

Portanto, o paradigma da educação inclusiva não se sustenta em um modelo de gestão alicerçado em um paradigma centralizador, estático, hierarquizador e segmentado, onde a participação da comunidade escolar praticamente não existe. Por esse motivo, compreendemos que a educação inclusiva melhor se harmoniza ao modelo vigente de gestão democrática da educação e está a serviço desta. A construção de uma escola inclusiva depende de um modelo de gestão democrático, participativo e emancipativo, sendo de fundamental importância para a consolidação de uma cultura inclusiva na escola. Para Tezani uma das possibilidades de construção da escola inclusiva consiste na

aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa), diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos (2018, p. 2).

O entendimento da gestão democrática pela comunidade escolar é de fundamental importância para o estabelecimento de uma educação autônoma e emancipatória na escola. Nesse sentido, em nosso locus de investigação percebemos que a compreensão acerca da gestão democrática ainda é bastante limitada entre as pessoas que integram a comunidade escolar, aproximando-se mais de uma participação colaborativa do que de uma participação coautora. Apesar dos membros dessa comunidade escolar participarem do processo de tomada de decisões, estes não acompanham a execução das ações, assim como não avaliam os resultados, pois não compreendem que este papel também seu.

Durante a realização da observação participante essa dificuldade foi percebida pela pesquisadora e registrada no diário de bordo, ressurgindo nas discussões dos grupos dialogais, no qual foram sugeridos alguns possíveis encaminhamentos para a superação dessa dificuldade contemplados no Plano de Ação. Os/as integrantes da equipe gestora vivenciavam seus problemas cotidianos sozinhos/as, não havia compartilhamento dessas dificuldades com os demais atores e atrizes que constituem a comunidade escolar; a própria equipe gestora também apresentava certa dificuldade no compartilhamento dessas

dificuldades.

3.1.1.3 Refinamento da análise e interpretação dos dados

Procuramos saber dos nossos/as colaboradores/as da pesquisa, integrantes da equipe gestora, através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹¹, a compreensão destes/as sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. De modo geral, estes/as se mostram favoráveis a essa inclusão escolar, todavia percebemos algumas contradições em suas respostas. Basearam-se em suas experiências e vivências em sala de aula regular com esse público específico, portanto constatamos que todos, em algum momento em sua trajetória profissional, em maior ou menor grau, tiveram algum tipo de vivência com essa diversidade.

As principais subcategorias de análise que emergiram de suas falas foram: 1.1 Coexistência do paradigma inclusão e segregação; 1.1.1. Presença da concepção binária (a)normalidade; 1.1.2. Diferença vista como desvio do “ideal”; 1.1.3. Não reconhecimento da diferença. 1.2. Inclusão vista como oportunidade de aprendizagem.

Ao trazer a sua concepção sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência observamos, na resposta da colaboradora B, em entrevista, que o paradigma inclusivo e o paradigma tradicional excludente e segregador coexistem no mesmo espaço. Este último ainda se faz muito presente nas relações cotidianas estabelecidas no ambiente escolar. A superação do paradigma excludente e segregador é de fundamental importância para a construção de uma cultura inclusiva na escola fundamentada numa filosofia inclusiva.

Eu vejo como... eu acho assim que **devia ser acolhida**, né! Seria acolher aquele aluno, mas **infelizmente** nem todos os profissionais têm o preparo para receber esse aluno. Então de certa forma, **na maioria da vezes é mais uma exclusão**. Eu vejo, ele fica mais **segregado**. Infelizmente! (Colaboradora B)

Segundo Pimentel, Nascimento e Campos (2013, p. 106), o paradigma da inclusão está sendo implantado dentro de um contexto sociocultural excludente e a ruptura desses

¹¹ O que você compreende por inclusão escolar da pessoa com deficiência?

valores culturais excludentes representa um grande desafio para os envolvidos no processo educacional.

O paradigma tradicional excludente e segregador é retomado nas respostas obtidas através da entrevista semiestruturada aplicada as colaboradoras A e D, materializando-se também através de determinadas expressões, despreziosamente utilizadas. Assim, ao trazer o seu entendimento sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência emerge na resposta cedida pela colaboradora A, o problemático binarismo classificatório normalidade versus anormalidade, classificador dos indivíduos. “*A Inclusão ela...a gente deve colocar o aluno pra estar com os meninos, que a gente diz **normal**, né! Isso pra **mim** é **inclusão***”. Segundo Amaral, para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um modelo. O autor (AMARAL, 1998, p. 12-13) traz três grandes parâmetro (critérios de eleição) utilizados para definir a diferença significativa, ou desvio, ou anormalidade: 1. Estatísticos (moda e média); 2. Caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento); 3. Cunho psicossocial (“tipo ideal”). O terceiro critério trazido pela autora, o qual mais nos interessa, corresponde à comparação entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo e o “*tipo ideal*” construído e sedimentado pelo grupo dominante. E esse “*tipo ideal*” segundo a autora, é de conhecimento de todos, porém nem sempre confessemos, e faz um o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos, corresponde assim, a um ser:

jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação e semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a caracterização/validação do outro (AMARAL, 1998, p. 14).

Portanto, voltemos para a fala da colaboradora A, “*A Inclusão ela...a gente deve colocar o aluno pra estar com os **meninos**, que a gente diz **normal**, né!*”. Nessa relação de alteridade com o outro diferente, a expressão “*meninos normais*” representa o “tipo ideal” de estudantes e remete, de forma velada, a outro grupo, a dos *meninos* considerados *anormais*. A diferença, nesse caso, é vista como um desvio ao tipo ideal ou modelo padrão de estudantes cunhado por um grupo. Solange Emílio (2008) afirma que “a forma como nos referimos a determinados grupos muitas vezes denuncia a qualidade dos cuidados

dispensados a este, além de evidenciar os preconceitos que temos com relação ao uso da terminologia” (EMÍLIO, 2008, P. 61). Nesse sentido, Rosita Carvalho traz a seguinte reflexão:

As comparações entre o “eu” e o “outro” (quando deficiente) ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas. Dizendo em outras palavras, trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que “eliminam” aquelas que não se encaixam, porque fogem ao padrão estabelecido. (CARVALHO, 2014, p. 40)

Para Amaral (1998, p. 15), normalidade e anormalidade existem e devemos, na experiência do cotidiano, problematizar os parâmetros que as definem. Faz-se necessário, assim, abstrairmos ou mesmo “desconstruirmos” a conotação pejorativa associada a certas palavras (diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente). Isto é, ver anormalidade não somente como uma patologia, mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana.

O binarismo (a)normalidade reaparece na resposta dada pela colaboradora D. O seu relato a respeito da inclusão escolar de estudantes com deficiência parte da sua experiência em sala de aula com um estudante surdo, a qual afirma ter sido “*muito difícil*”, porém “*muito boa*”: “...e com o **aluno especial** ele era **normal** na sala de aula, ele **era normal**, o **tratamento era o mesmo...a partir da minha experiência, dos que eu trabalhei**”.

Para essa colaboradora, a deficiência desse estudante é vista como um aspecto normal a ponto de não provocar mudanças a sua prática, ou seja, as limitações provenientes da surdez desse estudante não eram consideradas no processo de ensino e aprendizagem e na práxis dessa profissional, comprometendo a qualidade do atendimento educacional oferecido ao mesmo. O não reconhecimento dessa diferença também está posto na fala da colaboradora F “[...]*minha, minha, minha posição de...da questão da inclusão é que se **inclua sem diferenciar**, sabe, sem ser gritante esse **diferenciamento***”. O não reconhecimento da diferença é algo que está bastante associado ao paradigma da integração.

O paradigma integracionista de educação norteou por muito tempo a educação especial, nesse modelo o/a estudante com deficiência é que tem que se adequar à escola e não a escola se adequar as suas necessidades educativas, como no paradigma

educacional inclusivo. Dessa forma, no modelo integracionista de educação não há o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento da prática pedagógica, bem como no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. No caso de estudantes com deficiência o reconhecimento dessa diversidade se dá, principalmente, através da realização de adaptações e flexibilizações ao currículo. Adaptações curriculares para Maria Minetto “pressupõe ter em mente que as particularidades de cada aluno precisam ser consideradas para que tenhamos sucesso na aprendizagem” (MINETTO, 2008, p. 95).

Esse comprometimento na qualidade do ensino oferecido a esse estudante fica evidente quando nossa colaboradora coloca o aluno surdo como mero copista: “*o aluno surdo, por que ele é copista, mas ele fazia...*”. A expressão “*copista*” nos remete a algo puramente mecânico, não necessariamente significa dizer que nesse processo de cópia mecânica esteja ocorrendo uma aprendizagem significativa para esse estudante surdo. Solange Emílio traz uma interessante reflexão acerca dos mecanismos de defesa, fenômenos psíquicos e, em alguma medida, necessários para suportarmos as angústias, que geralmente acionamos quando estamos em contato com o indivíduo diferente.

Sabem que o contato com o indivíduo diferente pode mobilizar inúmeros sentimentos em cada um de nós: da rejeição à curiosidade, de modo à comiseração e muitos outros contraditórios (amor/ódio/pena/desprezo) que aparecem mesclados aos reflexos de nossas próprias dificuldades e possibilidades. Por esse motivo, alguns mecanismos de defesa acabam sendo acionados para podermos suportar essa vivência. (...) Em relação aos indivíduos com deficiência, é comum percebê-los tanto neles quanto em seus familiares e nos profissionais que os atendem ou com eles convivem. O que se torna problemático é quando há a utilização excessiva destes mecanismos como forma de não enfrentarmos a realidade (EMÍLIO, 2008, p.58).

A mesma autora traz alguns desses mecanismos de defesa apontados por Lígia Amaral (1994) e Laplace e Pontalis (1991), os quais resumimos em um quadro ilustrativo (EMÍLIO, 2008, p. 59-60):

Quadro 10 - Mecanismos de defesa

• Rejeição	A forma explícita da rejeição é o abandono. (...) Já os profissionais demonstram a rejeição explícita quando se recusam a atender esses indivíduos, alegando os mais diversos motivos, desde o fato de não terem especialização até a dificuldade de estabelecer contato com o paciente.
• Superproteção	...menos explícita...A possibilidade de rejeitar explicitamente o indivíduo diferente pode levar a atitudes que, aparentemente, sejam opostas a esse sentimento, mas acabam por produzir consequências igualmente negativas no indivíduo. (...) a pessoa

	que foi superprotegida acaba ficando muito mais dependente do que precisaria ser e é impedida de desenvolver suas potencialidades de forma mais plena.
• Negação	...tanto pode ser considerada uma das formas de rejeição quando pode ser utilizada, inconscientemente, para que o indivíduo nem a sinta. Apresenta-se de três forma principais: por atenuação, por compensação e por simulação.
• Intelectualização	...busca exagerada de explicações médicas e técnicas em relação ao quadro como substitutivos da possibilidade de conhecer as limitações e potencialidades daquele indivíduo específico.
• Idealização	...Percebida na tendência às polarizações em melhor/pior, bom/mau e nos movimentos de exaltação à diferença/deficiência. Frases como “Viva a diferença!” ou “Ter um filho deficiente é uma benção para a família!” ou “Só os melhores pais/os escolhidos têm filhos especiais” são exemplos de utilização desses mecanismos e nada contribuem para o respeito às diferenças, pois pulam de um pólo para o outro, mantendo o mesmo maniqueísmo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A expressão “mas” (conjunção adversativa) utilizada por nossa colaboradora D em sua afirmação, “o *aluno surdo, por que ele é copista, mas ele fazia...*” denota segundo Emílio (2008) algo compensatório. Para esta, “a compensação retira o foco da limitação, desviando-o para uma potencialidade, com o objetivo de mascarar a realidade... A palavra “*mas*” dá a ideia de que uma coisa substitui a outra...”. (EMÍLIO, 2008, p. 58 e 59)

A maior preocupação de nossa respectiva colaboradora acerca do processo de inclusão escolar desse educando, restringia-se a permanência física desse estudante em sala de aula durante o horário de sua aula: “...*não era aluno de sair da sala de aula, não era aluno de não **cumprir o horário dele em sala de aula. Cumpriam o horário dele direitinho, o horário em sala de aula...o recreio dele era igualzinho ao dos outros...***”. Está posta na fala de nossa colaboradora, que apesar da presença do estudante surdo em sua sala de aula, suas práticas permaneceram as mesmas. Não há uma referência a realização de adaptações necessárias para garantir a uma aprendizagem significativa, a qual possibilitasse a esse estudante surdo uma melhor compreensão do mundo e da sua realidade.

Na observação participante, soubemos que esse mesmo estudante surdo, encontrava-se devidamente matriculado na escola, porém quase não frequenta às aulas. Soubemos também que o mesmo mostra-se mais interessado nas aulas dos/das professores/as que se esforçavam por realizar adaptações de suas aulas, principalmente, através da utilização de recursos visuais. Quando não há essa preocupação mínima, o mesmo rapidamente se desinteressava pela aula e procura um pretexto para ir embora.

. Durante mais de um ano, a respectiva pesquisadora esteve presente na escola como colaboradora voluntária contribuindo em suas mais diversas atividades e, em momento algum desse período, nos deparamos com esse estudante surdo. Tivemos contatos com os

demais estudantes com deficiência menos com esse. Preocupados com essa questão, a direção da escola conversou com a sua responsável, porém a situação continua a mesma. Percebemos que a vulnerabilidade social e econômica de sua família também tem dificultado o seu processo de inclusão escolar.

Assim, a deficiência atinge de maneira avassaladora os deficientes das camadas populares, pois além de considerados improdutivos ainda não costumam ter seus direitos reconhecidos e respeitados. (...) podemos imaginar que um deficiente com uma condição que traga maiores limitações (físicas ou mentais), pertencente às camadas menos favorecidas socialmente, raramente terá as oportunidades a que teoricamente teria direito. (EMÍLIO, 2008, p. 62 e 63)

Muitas das questões ligadas a essa vulnerabilidade social estão para além da competência da escola e da própria equipe gestora representando, assim, um grande desafio para a inclusão desses/as estudantes com deficiência. Para Emílio (2008, p. 142) a família também requer uma atenção especial diferenciada, mas nem sempre a escola se encontra preparada para fornecer o tipo de assistência necessária. Na observação participante percebemos uma ausência de ações da equipe gestora voltadas para o atendimento às famílias dos/das discentes com deficiência. Havia, sim, um esforço da profissional da sala de recursos em acolher essas famílias, porém distanciado das ações da equipe gestora. Tal dificuldade foi apontada pelos/as colaboradores/as da pesquisa durante os grupos dialogais. Dessa forma, algumas possíveis soluções foram sugeridas a fim de minimizar essa dificuldade. Esses possíveis encaminhamentos foram transformados em algumas ações que estão previstas no Plano de Ação (Produto da Pesquisa).

Durante a observação participante de uma reunião na qual a professora da sala recursos multifuncionais trazia maiores informações a respeito dos/as estudantes atendidos/as no AEE, aos/as professores/as da sala comum, constatamos que estes/as estudantes com deficiência, em sua maioria, encontram-se em situação de fragilidade social. Dessa forma, ao pensarmos na inclusão escolar das pessoas com deficiência, precisamos garantir que esse público esteja amparado também pelas demais políticas públicas sociais. Assim, as políticas direcionadas a inclusão escolar das pessoas com deficiência precisam estar alinhadas com as demais políticas sociais, a fim de que haja um fortalecimento do atendimento educacional prestado na escola.

A fala do colaborador C traz um aspecto mais abrangente da inclusão escolar “...incluir qualquer aluno, **qualquer indivíduo**, né! Independente, de sua deficiência. Mas inclusão onde ele possa ter **acesso ao aprendizado**. Onde ele possa se **desenvolver**, né!”. Assim como, na resposta cedida pela colaboradora E “...inserir o aluno na sala de aula, né, de forma assim.... dando oportunidade ao aluno de aprender no seu tempo e o professor sempre **buscando metodologia** para que aquele aluno se **desenvolva** com a ajuda da sala de recursos”. Segundo Rosita Carvalho ao se referir a proposta da educação inclusiva afirma que esta:

traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2014, p.65).

Muitos ainda associam inclusão escolar a apenas aos/as discentes público-alvo da educação especial. Na observação participante percebemos que a ideia da inclusão escolar se encontra muito vinculada a pessoa com deficiência, principalmente, nas falas dos/das professores/as. Percebemos, todavia, que o maior desafio apresentado pela escola hoje, consiste em garantir a inclusão escolar de estudantes que não fazem parte do público-alvo da educação especial. Emílio (2008) nos adverte para essa questão.

em geral, a discussão sobre a inclusão escolar fica vinculada à educação especial e à presença de alunos com deficiência na escola. Basta notarmos as capas e fotos ilustrativas de inúmeras revistas e artigos sobre a inclusão e veremos que a maioria traz fotos de crianças com Síndrome de Down. Ao falarmos de inclusão escolar, não podemos nos remeter somente à educação especial, mas teremos de abordar as tantas outras exclusões que existem naquele contexto (EMÍLIO, 2008, p. 40).

Carvalho advoga na mesma linha pensamento de Emílio (2008), e nos diz que existe um distanciamento entre o concebido e o realizado na inclusão escolar, que pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem a respeito da inclusão.

O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como seu alunado. São percepções indicadoras, tanto de

desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular. [...] Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência (raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotação; aos que apresentam dificuldade de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso dos negros, ciganos e anões, por exemplo). (CARVALHO, 2014, p. 26)

Para a autora, torna-se necessário garantir os esclarecimentos necessários afim de que haja a superação de tais confusões e incertezas e, para isso, deve haver o envolvimento dos/as professores/as, das famílias e da comunidade nas discussões a serem promovidas em torno da inclusão escolar.

Ao questionarmos os/as colaboradores/as da pesquisa sobre a importância do papel da equipe gestora na inclusão escolar de estudantes com deficiência através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹², estes/as ressaltaram a posição estratégica da equipe gestora para a construção de ações inclusivas na escola, todavia as ações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência providas pela escola se concentram nas ações protagonizadas pela professora da sala de recursos. As subcategorias de análises que emergiram nas falas dos/as colaboradores/as acerca desse papel são: 2.1 Protagonismo da gestão no processo de inclusão/ações inclusivas; 2.1.1 Suporte no atendimento das necessidades da equipe; 2.1.2. Interlocação direção-coordenação pedagógica; 2.2 Coadjuvantes das ações inclusivas empreendidas pela SRM.

Para Libâneo(2015) uma escola bem organizada e gerida é aquela que consegue criar e assegurar as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos/das professores/as, a qual possibilite aos/as estudantes um bom desempenho em suas aprendizagens (LIBÂNEO, 2015, p. 233). Em uma escola inclusiva Pimentel e Nascimento (2016) afirmam que a gestão escolar deve ser capaz de:

discernir o que todos os membros da escola (funcionários, professores, alunos e família) necessitam para desenvolver propostas e práticas inclusivas. Para tanto, os gestores devem intervir nas relações de todos os envolvidos na escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e de qualidade, no qual todos os sujeitos terão direito de aprender a partir de suas potencialidades. (PIMENTEL & NASCIMENTO, 2016, p. 112)

¹² Para você, qual o papel da equipe gestora no processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola?

Durante a observação participante percebemos que apesar de todas as limitações estruturais, financeiras e de formação, havia um esforço da equipe gestora, através do trabalho desempenhado tanto pela direção quanto pela coordenação pedagógica, em atender as necessidades dos/as professores/as da sala regular e da professora da sala de recursos multifuncionais no que tange as questões referentes a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Os/as colaboradores/as A, C, D e E afirmam que o trabalho da equipe gestora para o provimento da inclusão escolar de estudantes com deficiência deve ocorrer articulado com a profissional da sala de recursos. Todavia, está posta na fala das colaboradoras A e D que as ações voltadas para inclusão escolar de estudantes com deficiência concentram-se nas ações desenvolvidas e protagonizadas pela professora da SRMs, isso é marcado pelo uso do pronome referenciador “ela” (= professora da SRMs): *Ela trabalhou, sensibilizou e conscientizou...; Ela já trabalha....* Na compreensão da colaboradora D, a responsabilidade da inclusão escolar de estudantes com deficiência recai com maior peso para a professora da SRMs, devido a sua formação específica “[...] Agora, **eu** acho que quem mais tem que fazer é o AEE, a sala do AEE...por que **ela** já trabalha com esses meninos né, em particular, nos turnos opostos, mas **tem** que fazer é mesmo! E a gestão tenta buscar, mas é difícil”. A utilização do pronome referenciador “ela” retira a responsabilidade da inclusão de “mim” para colocar sempre no “outro” supostamente mais preparado. O uso desse referenciador também indica um certo distanciamento dos/as profissionais que integram a equipe gestora das ações empreendidas pelo/a outro/a, nesse caso a professora da SRMs.

O suporte dado pela equipe gestora para a profissional que atua na SRMs existe, apesar de todas as dificuldades e limitações apresentadas pelo contexto escolar, principalmente, no que tange a disponibilidade de recursos materiais e garantia da presença desta profissional nas Atividades Complementares (ACE), mas limita-se muito a isso. Percebemos que não há um momento para que ocorra um maior entrosamento e sintonia de todos/as os/as integrantes da equipe gestora com a professora da SRMs. Traremos mais aspectos relacionados a essa questão na sessão 3.2.2.

A fala das colaboradoras A e F dão ênfase a alguns atributos importantes que a equipe gestora precisa ter para realizar um trabalho com qualidade, alinhamento e entrosamento dos pensamentos através de uma ação em conjunto entre estes. A colaboradora A afirma que “*A equipe gestora tem que tá **entrosada** no mesmo sentido*”. A colaboradora F destaca a importância da direção está trabalhando junto com o

pedagógico: *“Acho que a gestão, de qualquer maneira, de uma escola tem que estar trabalhando paralelamente com o pedagógico, eu não acredito em gestão, em gestão é, é... afastada, sem um foco no pedagógico. Talvez a minha briga maior numa escola, seja essa...o pedagógico tem que estar, tem que estar atrelado ao, ao, ao administrativo, à gestão. Trio gestor é o quê! É o coordenação e direção e vice direção, então, tem que trabalhar juntos em prol de uma qualidade da educação”*.

Todavia, durante toda a nossa observação participante não conseguimos registrar reuniões da equipe gestora. Em nenhum momento de nosso estudo a equipe gestora destinou um espaço para a realização de reuniões com o objetivo alinhar os seus pensamentos, definir suas estratégias de ações na escola, assim como avaliar o desenvolvimento dessas ações. Entendemos que esse momento para a equipe gestora é de fundamental importância para proporcionar a integração e entrosamento das ideias e ações, estimular o trabalho cooperativo entre os membros que integram essa equipe e, principalmente, realizar o planejamento escolar. Quanto ao planejamento escolar Libâneo afirma que este:

Consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades à atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2015, p. 125)

Para o autor, o planejamento escolar possui um caráter processual não se reduzindo ao momento da elaboração dos planos de trabalho, consistindo em uma atividade permanente de reflexão, ação e análise da realidade escolar em suas dimensões concretas. Nesse sentido, constatamos a necessidade de um maior entrosamento entre os profissionais que integram a direção (diretora e vice-diretoras) com o pedagógico (coordenadores/as pedagógicos/as), até para realizar a distribuição igualitária de responsabilidades e, assim, evitar a sobrecarga de serviço, desentendimentos e gastos de energias desnecessárias. Todos alegaram sobrecarga de trabalho e desvio de função. Presenciamos, sim, na observação participante, durante algumas atividades realizadas pela escola, uma sobrecarga de trabalho que poderia ser amenizada se houvesse um maior entrosamento entre os membros integrantes da equipe gestora e o trabalho cooperativo entre estes.

Nos grupos dialogais, a falta de um diálogo mais consistente entre a direção e o pedagógico é retomada em nossas discussões, sendo apontada pelos/as colaboradores/as da pesquisa como uma das fragilidades no que tange o trabalho exercido pela equipe gestora na escola. Segundo Tezani, para a implementação do projeto da educação inclusiva na escola, cabe ao gestor não só as atribuições administrativas, mas também providências pedagógicas uma vez que sua prática articula aspectos administrativos e pedagógicos. Para a autora o gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se nas:

reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar (TEZANI, 2018, p. 4).

Verificamos durante a observação participante um esforço da diretora e das vice-diretoras de estarem presentes nas reuniões do pedagógico, entretanto as atribuições formais ligadas e as suas funções, como também as não formais, as impediam de permanecerem presentes durante essas reuniões. Nesse sentido, propusemos em colaboração, possíveis encaminhamento para a superação dessa dificuldade que serão melhor exemplificados no Plano de Ação.

O documento referente ao Regimento Escolar do Município (2016) em seu artigo 54 traz uma longa lista de atribuições relacionadas ao cargo de diretor/a, as quais dividem-se nas seguinte dimensões: I. Atribuições de caráter pedagógico; II. Atribuições de caráter Administrativo; III. Atribuições de caráter Financeiro; IV. Atribuição com a família e a comunidade (Caráter Social). Estas mesmas atribuições, segundo o artigo 55, inciso I, do referido documento, são também igualmente compartilhadas pelos/as vice-diretores/as: *I. assessorar o diretor no gerenciamento do funcionamento da unidade escolar, compartilhando com o mesmo das atribuições dispostas neste Regimento e zelando pelo cumprimento da legislação e normais educacionais.*

Portanto, as atribuições, tanto do/a diretor/a quanto as do/da vice-diretor/a, não se restringem apenas a questões administrativa e financeira, englobam também, atribuições de caráter pedagógico e social. Há ainda uma dificuldade por parte de alguns dos/das nossos/as colaboradores/as de pesquisa em enxergar as atribuições de caráter

pedagógico da equipe gestora. Dentre as atribuições de caráter pedagógico previstas no Regimento Escolar, destacamos aquelas que mais potencialmente podem contribuir para a construção de um currículo inclusivo na escola:

- c) fazer cumprir integralmente os horários de atividades Complementares – AC na unidade escolar
- d) promover meios para elaboração e execução do projeto político pedagógico, do plano de gestão escolar e outros projetos que visem a eficiência da unidade escolar;
- e) acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da rede de ensino e de escola, em relação aos aspectos pedagógicos
- f) assegurar a participação do Conselho Escolar na elaboração e acompanhamento da execução do Projeto Político Pedagógico, dos planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da unidade escolar, em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de recursos humanos e de recursos materiais; Verificar se os membros do Conselho escolar estavam presentes na reunião do PPP.
- g) coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos estudantes, visando à realização de ajustes necessários no projeto político pedagógico;
- i) acompanhar, orientar e estimular permanentemente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- j) adotar medidas para garantia da permanência do estudante na unidade escolar, objetivando o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem, prevenindo assim, o abandono escolar;
- m) estimular a seleção e a produção de conhecimento e de materiais didáticos –pedagógicos na unidade escolar, e outras ações que ampliem este acervo, incentivando e orientando os professores e estudantes para a utilização intensiva e adequada dos mesmos. (JABOBINA/BA, 2016, p. 28-29)

Em relação a atribuição “c” referente ao cumprimento dos horários de atividades complementares escolar (ACE) na unidade escolar, percebemos durante a observação participante, um esforço da equipe gestora em garantir e organizar os espaços e horários para o cumprimento dessa atribuição. As atividades complementares escolar constituem um importante espaço/tempo destinado ao planejamento e organização das atividades dos/as professores/as de forma a ser realizada de forma individual ou coletiva e, logo, um importante espaço para o estudo e desenvolvimento de um currículo inclusivo. Contudo, percebemos durante a observação participante, que as atividades complementares escolar ocorriam com mais frequência com os/as professores do Ensino Fundamental I do que com os/as professores do Ensino Fundamental II. No ensino Fundamental I as atividades complementares escolar ocorriam de forma mais coletiva proporcionando o diálogo e a troca de experiências entre os/as professores/as.

Muitas dúvidas sobre as questões relacionadas a aprendizagem dos/as estudantes com deficiências eram colocadas durante as AC, contribuindo muito para a reflexão do currículo inclusivo e das adaptações e flexibilizações curriculares. As atividades complementares do Ensino Fundamental II ocorriam de forma mais individualizada devido a disponibilidade de tempo dos/das professores/as dificultando a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o currículo inclusivo. No Ensino Fundamental II, os componentes curriculares aumentam e, com isso, o número de professores/as também reunir, portanto, todos os/as docentes em um mesmo horário, torna-se uma tarefa quase impossível até porque a maior parte destes trabalham em outros locais.

No tocante a atribuição “d”, que trata da promoção de meios para a elaboração e execução do projeto político pedagógico, do plano de gestão escolar e de outros projetos que visem a eficiência da unidade escolar, constamos a inexistência de um plano de gestão escolar, entretanto reconhecemos as iniciativas da equipe gestora na construção e desenvolvimento de diversos projetos na escola e o apoio aos projetos dos/as professores/as. A construção de um Plano de Ação voltado para o trabalho da equipe gestora o qual possa orientar os/as profissionais da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo na escola seria de grande valia. Tivemos um fácil acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola durante a observação participante, porém a primeira versão do PPP que tivemos acesso, nada trazia de ações inclusivas muito menos tocava na questão do currículo inclusivo na parte referente a educação especial. Esta versão trazia muitos fragmentos retirados dos textos da legislação nacional.

A equipe gestora organizou uma programação na semana pedagógica da escola do presente ano que contemplava a reformulação do PPP, a qual incluía a participação dos/as professores/as, mas devido a alguns imprevistos essa reformulação foi adiada. Durante a observação tivemos a oportunidade de participar da primeira reunião destinada a reformulação do PPP da escola, ocorrida no mês de maio. A equipe gestora destinou um sábado letivo para dar início a essa reformulação dando um importante passo para o desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola. Não registramos a participação de representantes das famílias dos/as estudantes nessa reunião de revisão do PPP. A família dos/as estudantes, no geral, apresentam ainda uma dificuldade em compreender de fato qual o seu papel na gestão escolar democrática. Retornaremos a análise do PPP da escola na sessão 3.1.2.2.

Pertinente a atribuição “f”, que traz a garantia da participação do Conselho Escolar na elaboração e acompanhamento da execução do Projeto Político Pedagógico, dos planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da unidade escolar, em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de recursos humanos e de recursos materiais. Durante a nossa investigação no lócus não percebemos uma participação atuante do Conselho Escolar (Órgão Colegiado) na unidade de ensino. Os órgãos colegiados surgem com o advento da gestão democrática na escola, a fim de garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar na avaliação, execução e avaliação da proposta pedagógico-didática da escola. Outra questão que fragiliza o trabalho da equipe gestora.

As práticas de gestão escolar, inerentes ao próprio movimento pedagógico-didático as escola, são tarefa de todos os agentes envolvidos e demandam compartilhamento. Não são de responsabilidade de uma pessoa. São de reponsabilidade do conjunto dos agentes, coordenados por uma equipe gestora e órgãos colegiados. (WITTMAM; KLIPPEL, 2010, p.132)

Segundo Wittman e Klippel (2010, p. 116) cabem aos conselhos escolares no processo de democratização das unidades de ensino da qual fazem parte, atribuições como: 1. Decidir sobre a discussão político-pedagógico, administrativas e financeiras; 2. Analisar as ações ali empreendidas; 3. Avaliar os meios utilizados para cumprir a finalidade da escola. O artigo 43 do Regimento Escolar do Município (2016, p. 22) traz o conselho escolar como um dos órgão colegiados presentes da Unidade Escolar regido por legislação específica.

O próximo tópico concentrar-se-á na reflexão sobre a importância do currículo frente a proposta da educação inclusiva tentando estabelecer relações com a equipe gestora focalizando nosso olhar, principalmente, em seu papel na construção de um currículo inclusivo. Essa reflexão partirá da concepção de currículo que embasa nossa proposta de estudo trazendo em seguida uma breve explanação sobre Adaptações e Flexibilizações Curriculares. Em seguida, apresentaremos uma análise e interpretação mais refinada dos dados construídas no lócus investigado referentes ao currículo inclusivo.

3.1.2 Currículo Inclusivo

[...]Uma definição não nos leva ao que é essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é[...] (SILVA, 2015, p. 14)

Antes mesmo de definirmos currículo inclusivo trataremos a concepção de currículo adotada nessa proposta de estudo, sendo esta compreendida a partir de abordagem da teoria do multiculturalismo (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2002; GOODSON, 1995; LOPES & MACEDO, 2010, 2011; CANEN, 2007). Entende-se, assim, que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada e que estão implicadas em relações de poder. O currículo visto a partir da noção de discurso multiculturalismo não está preocupado em captar o seu verdadeiro significado, mas em compreendê-lo a partir de sua dependência com a forma como ele é definido pelos diferentes atores e teorias.

Para Silva (2015), mais importante do que a busca da definição última de “currículo” é saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder (SILVA, 2015, p. 14). Lopes e Macedo (2011) afirmam que o próprio currículo é uma prática discursiva, isto é, uma prática de poder, assim como, de significação e de atribuição de sentidos (LOPES & MACEDO, 2011, p. 41). O currículo nessa perspectiva envolve ao mesmo tempo questões de conhecimento, de identidade, de subjetividade, de operações de poder e ideológicas. Sua questão central concentra-se em *porquê* em vez de *o quê*. Segundo Sacristán (2000) “os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O currículo visto a partir da contribuição do multiculturalismo, segundo Canen (2007), contribui para uma educação valorizadora da diversidade cultural. E para que isso ocorra é preciso que haja o questionamento constante do currículo tradicional dominante. Nesse sentido, o multiculturalismo propõe a superação de posturas dogmáticas e desconhecedoras das diferenças no interior das próprias diferenças, assim como:

Não procuramos fornecer receitas prontas – mesmo porque o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas e

narrativas mestras - mas sim buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade e diferença. (CANEN, 2007, p. 92)

Portanto, entendemos o currículo para além de um documento oficial cuja finalidade não é apenas orientar profissionais da educação básica no desenvolvimento de ações didático-pedagógica, mas também é considerado um terreno de relações de forças e poder que hora permutam a sua influência a depender do contexto histórico no qual está inserido. Neste percebe-se a nítida influência do controle simbólico desenvolvido e exercido pelo Estado, servindo como seu instrumento de controle ideológico e social, bem como, aos interesses dos grupos políticos e econômicos hegemônicos.

O projeto curricular de uma escola para Carvalho (2012) faz parte do seu projeto político pedagógico, compreende um conjunto de decisões tomadas pela comunidade escolar, nela incluídos os gestores, os professores e todo o pessoal de apoio administrativo, além de representantes da família, da comunidade e do corpo discente. A autora chama a atenção para a necessidade de superação da ideia de que a construção do projeto pedagógico se dá apenas por um grupo de técnicos da escola para o cumprimento de formalidades legais pelos demais profissionais (CARVALHO, 2012, p. 104). A organização de uma escola realmente inclusiva para Minetto (2008) está retratada no seu currículo e na estrutura do projeto político pedagógico (MINETTO, 2008, p. 56). Para as autoras tanto o currículo quanto o projeto político pedagógico são importantes para a escola, assim como, elementos necessários para a construção de uma cultura inclusiva servindo como orientadores das ações inclusivas nesse ambiente.

Os caminhos para educação inclusiva devem estar estabelecidos em suas propostas pedagógicas, reformulando ou adaptando seus currículos para construir assim um “currículo inclusivo”. Acredita-se que criar um ambiente propício à inserção da criança com deficiência na sala de aula regular é considerar principalmente as relações interpessoais e as interações com todos os alunos” (MENDES, 2002, p. 80 apud TEZANI, 2004, 56-57)

A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 2). Dessa forma, a teoria do multiculturalismo tem contribuído para essa nova concepção de

currículo através da reflexão e do questionamento constante deste pelos/as profissionais da educação. Para Canen (2007) a adoção do multiculturalismo como horizonte de trabalho não significa um adendo ao currículo, mas, sim estar impregnado de estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados pelo/a professor/a em aula. Nessa perspectiva o/a professor/a é visto como pesquisador/a de sua prática e construtor de perspectivas multiculturais alternativas de valorização da diversidade e questionadoras de estereótipos e preconceitos. (CANEN, 2007, p. 105)

A necessidade de elaboração de currículos inclusivos no âmbito da educação surge a partir do reconhecimento institucionalizado da diversidade no contexto escolar que se deu, principalmente, a partir da implementação das políticas de Inclusão Educacional. Entre estas destacamos a LDB em seu art.59, na qual afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículo, metas, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o atendimento as suas necessidades.

3.1.2.1 Currículo Inclusivo, Adaptações Curriculares e Flexibilizações Curriculares

No campo da inclusão da pessoa com deficiência para Mesquita (2010) o currículo vem marcado por um substantivo, adaptação. Portanto, falar de um Currículo Inclusivo que contemple as especificidades de ensino e aprendizagem envolvidas no processo educacional da pessoa com deficiência, remete-nos a expressão *adaptações curriculares* (AC). É o que está expresso no próprio documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica “... atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como, adaptações dos seus elementos” (BRASIL, 2001, p. 58).

Estudiosos do campo do currículo inclusivo trazem definições que contribuem para reflexão em torno deste. Figueira (2013) define adaptações curriculares como um “conjunto de modificações que se realiza nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos” (FIGUEIRA, 2013, p. 86). Para Rosita Carvalho as adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares que visam dar

respostas às necessidades de cada aluno (CARVALHO, 2012, p. 103). Minetto (2008) afirma que as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas no âmbito do conteúdo, da temporalidade, da sequência de assuntos, da metodologia didática, dos procedimentos de avaliação que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do estudante, por meio de flexibilização do currículo, independente da dimensão (MINETTO, 2008, p. 56). Tezani traz a seguinte definição para adaptações curriculares:

São medidas pedagógicas necessárias para uma escola inclusiva, em diversos âmbitos: projeto pedagógicos, sala de aula, elaboração e realização de atividades. Procuram proporcionar a realização do atendimento às dificuldades dos alunos com deficiência, incluídos no ensino regular, visando a favorecer suas potencialidades, sem ignorar, entretanto, suas limitações e singularidades (2004, p. 68).

Figueira descreve a natureza das modificações realizadas através das AC que muitas vezes se encontram bastante vagas para o professor. Organiza, assim, as AC em dois grupos tendo em vista o modo como são realizadas Adaptações Metodológicas e Adaptações Didáticas e aponta uma longa lista de procedimentos:

Situar o aluno nos grupos com os quais possam trabalhar melhor; adotar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno na operacionalização dos conteúdos curriculares e sem prejuízo para as atividades docentes; utilizar técnicas, procedimentos, e instrumentos de avaliação das classes quando necessário, isso sem alterar os objetivos da avaliação nem seu conteúdo; propiciar apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido temporária ou permanentemente em suas capacidades, de modo a permitir a realização das atividades escolares e do processo avaliativo, apoio oferecido pelo professor regente, professor da sala de recursos, professor itinerante ou pelos próprios colegas; introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas, as quais possam ser realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos ou por meio do atendimento itinerante, devendo estas ser realizadas de forma conjunta com os professores e regentes das diversas áreas, a família ou os colegas; introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo, as quais possam ser realizadas nas salas de recursos ou por meio do atendimento itinerante; eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou restrinjam sua participação ativa e real ou, ainda, as que ele esteja impossibilitado de executar; suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos (FIGUEIRA, 2013, p. 86-87).

Segundo o autor as Adaptações Curriculares nos conteúdos curriculares e na

avaliação devem levar em consideração a adequação e priorização de objetivos, critérios e conteúdos; a capacidade do educando em relação à proposta para os demais colegas; ênfase nos objetivos relacionados aos educando com deficiência sem exclusão dos objetivos definidos para todo o grupo; acréscimo de conteúdo pertencentes à complementação curricular específica; ter em vista a temporalidade na elaboração dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação considerando a deficiência do educando/a (FIGUEIRA, 2013, p. 87-88). Para Carvalho (2012, p. 113), quanto maior for a dificuldade do educando/a, mais se justificará a necessidade de adoção de ajustes ou modificações nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, nas atividades de ensino-aprendizagem

A decisão de realizar ou não AC para Figueira (2013) deve ser precedidas de uma rigorosa avaliação do aluno na qual haja a consideração da sua competência acadêmica, seu desenvolvimento biológico, intelectual, motor, linguístico, emocional, competências social e interpessoal, motivação para os estudos, o contexto escolar e familiar de forma que possa haver mudanças adaptativas necessárias à educação do/a discente. Conforme o autor essa avaliação deve ser realizada pelas equipes docente e técnica da unidade escolar sendo orientadas pelo corpo dirigente que contará com o apoio DRE/Secretaria de Educação (dirigente da Educação Especial) da localidade (FIGUEIRA, 2013, p. 88). Minetto (2008) afirma que essa decisão não apresenta uma resposta automática, mas um “processo a ser pensado e programado, seguindo uma ordem que corresponde à organização do trabalho cooperativo com base no currículo regular” para só depois determinar o tipo de adaptação mais adequada para a necessidade de um/a estudante (MINETTO, 2008, p. 67). A autora adverte-nos para o fato de que a decisão de modificar ações pedagógicas e alterar o currículo deve ser tomada sempre por uma equipe e nunca podendo ocorrer apenas pelo/a professor/a e que cada caso deve ser visto individualmente para que se chegue à conclusão das reais mudanças necessárias. Deve contar, assim, com a participação de toda a equipe técnico-pedagógica, de assessoria externa e dos pais. Dessa maneira, devem ocorrer somente:

nos casos em que a proposta geral não corresponde efetivamente às necessidades específicas do aluno. Somente em alguns casos teríamos a elaboração de um plano verdadeiramente individuais. Há uma unanimidade entre autores e pesquisadores da área, no tocante ao cuidado em não criarmos na escola dois currículos paralelos: o regular e o especial (MINETTO, 2008, p. 65-66).

No processo de realização de adaptações curriculares ao/a educando/a também precisa ser ouvido sempre que possível pelos/as profissionais da escola pelo fato de que este é o que mais sabe o que precisa e deseja (MINETTO, 2008, p. 67).

No processo de elaboração das adaptações curriculares e por consequência de um currículo inclusivo a equipe da gestão escolar tem um papel de mediação fundamental junto aos professores e demais atores da escola. Tendo em vista a ação direta do professor dentro de uma sala de aula inclusiva este deverá ser assessorado por todo um arsenal material e humano. Para Figueira (2013, p. 90) o trabalho em equipe entre os profissionais de uma escola pode contribuir, e muito, para convivência harmoniosa e construída coletivamente que certamente irá refletir na relação educador/educando e no processo de ensino e aprendizagem. Para Minetto (2008, p. 60) os diretores e coordenadores são os profissionais peças-chave no processo no desenvolvimento de uma filosofia inclusiva na escola visto que, possuem posições estratégicas em cargo de chefia e por serem os responsáveis pelo incentivo e encaminhamento do processo e o cumprimento dos objetivos. Em ambos os autores se observa a ênfase dada ao trabalho realizado por grupo específico de profissionais da escola mais, especificamente, no trabalho realizado pelos integrantes da equipe gestora no processo de inclusão escolar que abranja também a mediação no processo de desenvolvimento de adaptações curriculares junto aos/as professores/as.

Algumas vezes no ambiente escolar as adaptações curriculares (AC) são confundidas com a ideia de currículo modificado (CM) esse equívoco tem suscitado muitas críticas em torno das adaptações curriculares. Tratam-se, pois, de propostas que apresentam objetivos diferentes. As adaptações curriculares não correspondem a elaboração de programas paralelos como ocorre na proposta do currículo modificado, mas sim de introdução de medidas capazes de flexibilizar os currículos estabelecidos nos PPP da escola. Carvalho esclarece que:

[...] não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a favorecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos. (2012, p. 103)

Todavia, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica traz a seguinte ressalva “em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos intelectuais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades da vida prática” (BRAZIL/ MEC, 2001, p. 58). Silva e Moreira (2008) em estudo realizado questionam justamente em que medida o currículo aplicado nas escolas regulares que apresentam estudantes com necessidades educacionais especiais, vem contribuindo para o processo de inclusão ou se pode ser considerado como estigma da diferença. Evidenciam em seu estudo que a escola pode ser excludente na oferta do seu currículo adverte-nos, assim, que esta deve conceber a inclusão para além da sensibilidade, diversidade humana da experiência com a diferença e do desenvolvimento do espírito de colaboração, haja vista, a função desta instituição em produzir conhecimento e desenvolver as potencialidades de todos os educandos elementos necessários para a realização de um currículo inclusivo (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 2652-2663).

Carvalho (2008, 111-112) afirma que adequar o currículo para todos os alunos é uma tarefa extremamente complexa, mas é uma necessidade que se impõe. Trata-se de um desafio por envolver uma ação que consiste na elaboração e planejamento de um projeto escolar que atenda as diferenças entre os educandos e que apresente características de generalidade e flexibilidade, voltado para a crença no desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Sendo assim, este desafio, todavia precisa estar alicerçado na crença do princípio de que “todos os/as estudantes com deficiência sejam capazes e possam desenvolver potencialidades” (FIGUEIRA, 2013, p. 92). A crença neste princípio é fundamental para todos os envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem e na elaboração de propostas pedagógicas-curriculares.

Segundo Carvalho (2012, p. 108) o currículo escolar está a serviço da proposta inclusiva por favorecer através de estratégias de flexibilização a apropriação e a construção do conhecimento por todos os educandos, bem como, dos demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo que traz benefícios a toda escola.

Posto isto, entendemos nessa proposta de estudo que o currículo inclusivo é antes de tudo um currículo flexível que acolhe as adaptações e flexibilizações curriculares,

sendo fruto de uma ação desenvolvida coletivamente e colaborativamente que responde as necessidades educativas apresentadas pelos/as educandos/as favorecendo o desenvolvimento das suas potencialidades.

Entretanto, no âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento de um currículo que atenda as diversidades presentes no contexto escolar existe, já há algum tempo, um acirrado debate teórico em torno do conceito de adaptações curriculares (AC) e *flexibilizações curriculares* (FC), distante de ser esgotado. Verificamos, em nossas leituras, a ausência de um consenso entre os estudiosos a respeito disso (CARVALHO, 2018, 2012; FIGUEIRA, 2013; MINETTO, 2008; MESQUITA, 2010; GARCIA, 2007; MANTOAN, 2011; PIMENTEL, 2013; FIORIANI; FERNANDES, 2018). Mesmo os textos legais não são claros quanto a isso, e muitas vezes utilizam o termo adaptação curricular e flexibilização curricular como sinônimos, não os diferenciando. Prova disso é que analisamos a frequência e ocorrência que as expressões adaptação curricular (AD) e flexibilização curricular (FC) e seus derivados, aparecem nos principais documentos orientadores do currículo escolar, tanto a nível nacional quanto municipal.

Quadro 11 - Ocorrências das expressões “adaptações curriculares” e “flexibilizações curriculares” nos documentos oficiais (continua).

DOCUMENTOS	ADAPTAÇÕES CURRICULARES E DERIVADOS	FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES E DERIVADOS
Diretrizes Curriculares nacionais (2013).	Frequência: 12 vezes	Frequência: 9 vezes
	Aparece associado de forma mais geral a todos os níveis de educação.	Aparece associado de forma mais geral a todos os níveis de educação.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) Não conceituada nenhum dos termos.	Frequência: 9 vezes	Frequência: 7 vezes
	- Adaptações curriculares - Adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares.	- Flexibilizar ações pedagógicas - Currículo Flexibilizado - Flexibilizações curriculares
Diretrizes Curriculares para Educação Municipal (JACOBINA, 2012)	Frequência: 0 vezes	Frequência: 0 vezes
	----	----
Plano Municipal de Educação de Jacobina (2015)	Frequência: 3 vezes	Frequência: 0 vezes
	Nenhuma destas associada ao currículo.	----
Regimento Escolar (2016)	Frequência: 3 vezes	Frequência: 0
	Associado ao currículo	----

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Floriani e Fernandes (2018, p. 2) a flexibilização curricular vem se destacando nos textos das políticas educacionais como possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado para o atendimento à diversidade. Todavia, não foi bem isso que verificamos na análise dos três principais documentos que norteiam a educação no município de Jacobina/BA, cidade na qual encontra-se o nosso locus de investigação, como é possível verificar na tabela acima. Constatamos a ausência da expressão flexibilização curricular (FC) e três ocorrências da expressão adaptação curricular no Plano Municipal (JACOBINA, 2015), nenhuma destas ocorrências estavam associadas ao currículo. No documento referente ao Regimento Escolar (JACOBINA, 2016) constatamos, assim como no documento anterior, a ausência da expressão flexibilização curricular e o mesmo número de ocorrências da expressão adaptação curricular, contudo mais diretamente associadas ao currículo. E o que mais nos chamou a atenção foi a ausência de ocorrências de ambas as expressões no documento referente as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (JACOBINA, 2012).

O tópico 2.2.1.3 do Plano Municipal fala que a diversidade cigana, quilombola e rural no ensino fundamental deverá ser atendida através do Projeto Político Pedagógico e da adequação curricular de cada escola. De acordo com este documento, o município adota como diretriz didático-pedagógica para o ensino fundamental as “Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para Orientação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental” (SALVADOR/BA, 2013) da rede de ensino do estado da Bahia. Todavia a diversidade relacionada a inclusão da pessoa com deficiência não vem contemplada nesse tópico, aparecendo apenas no tópico 2.3.1 (Educação Especial) e, neste tópico, toda a questão está bastante voltada para o atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos. A temática sobre a história e contribuição das pessoas com deficiência para o desenvolvimento da nossa sociedade não é considerada como conteúdo formal a ser explorado em sala de aula comum com os/as demais estudantes para que estes/as, juntos com estudantes com deficiência, possam refletir e aprender sobre a diversidade presente em seu próprio contexto. Minetto afirma que contemplar a diversidade relacionada a pessoa com deficiência no currículo está para além das datas comemorativas, compreendendo algo mais complexo.

É preciso uma percepção crítica para entendermos que falar de diversidade no currículo não é comemorar no mês de maio a libertação da escravatura com cartazes ou lembrar em uma apresentação o ano internacional da pessoa com deficiência. É, sim, estrutura-lo de forma que as diferenças raciais, culturais,

familiares, de gênero, religiosas, de aptidões e habilidades. Para isso, é necessária uma rede complexa de buscas, priorizando fontes de informações que possam atender à necessidade de definir objetivos, conteúdos, seleção das atividades de aprendizagem, planos de ação e o que se avaliar (MINETTO, 2008, p. 31-32).

O ideal seja que a construção do conhecimento a respeito da inclusão da pessoa com deficiência se dê a partir experiências vivenciadas no próprio contexto escolar. A respeito disso, o Regimento Escolar (2016) do município traz o seguinte em seu capítulo II, especificamente, em seus artigos 77 e 79:

Art. 47 Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização curricular enfatiza construção de conceitos, procedimentos e atitudes a partir da mediações feitas pelos estudantes e, principalmente pelo professor, possibilitando ao estudante ampliar sua capacidade de aprender.

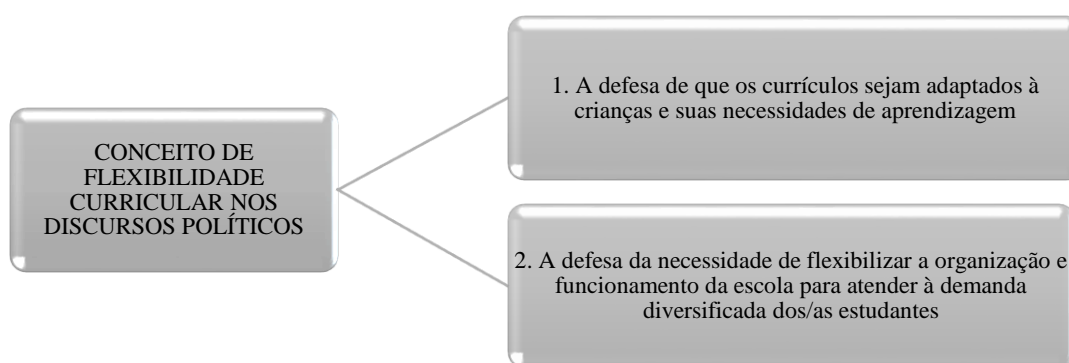
Art. 49 O currículo do Ensino Fundamental é constituído pelas *experiências* escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular *vivências* e *saberes* dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (JACOBINA, 2016, p. 42).

No lócus investigado, durante a realização da observação participante, pudemos perceber uma tentativa de trabalhar a temática da pessoa com deficiência como conteúdo a ser explorado em sala de aula comum. Essa iniciativa foi liderada pela professora da sala de recursos em parceria com algumas professoras da sala regular. Infelizmente, não pudemos acompanhar essa atividade devido aos nossos objetivos de investigação os quais não contemplavam a observação do trabalho realizado pela professora da sala de recursos nem da sala regular, mas percebemos a necessidade desse conteúdo ser também explorado no currículo da sala de aula regular.

Retomando as questões em torno das adaptação curricular e flexibilização curricular, autoras como Garcia (2007) e Mantoan (2011) defendem a ideia de que estas não podem ser utilizados como sinônimos por tratarem de questões que se diferenciam em seus campos conceituais. Nesse sentido, argumentam que o campo semântico trazidos por determinadas nomenclaturas, muitas vezes se afastam da filosofia defendida pela educação inclusiva, dando uma falsa impressão de que a inclusão vem ocorrendo. Tecem assim, uma dura crítica a noção limitada trazida pela expressão adaptação curricular e

defendem a ideia de que a noção de flexibilização curricular melhor atende aos princípios da educação inclusiva.

Garcia (2009) realiza um estudo sobre o conceito de flexibilização curricular nas políticas públicas de inclusão educacional, de base documental a partir da análise do discurso. Este contou com um corpus documental compostos por sete fontes, dentre as quais cinco documentais e duas internacionais, publicadas entre os anos de 1994 e 2005. Segundo a autora, a presença do conceito de flexibilidade curricular nos discursos das políticas está relacionado a duas ideias centrais (GARCIA, 2009, p. 16), colocadas no esquema a seguir elaborado por nós:



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira ideia concentra-se nos/as estudante com necessidades especiais, individualmente, ou seja, volta-se para o atendimento das diferenças individuais de aprendizagem que, segundo a autora, é tarefa dos currículos adaptados os quais estão associados ao modelo médico-psicológico de desenvolvimento de atividades voltadas para a educação especial. Afirma assim, que o modelo médico-psicológico contribuiu para que:

a tarefa da educação especial estivesse à serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola de ensino fundamental e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade (GARCIA, 2009, 17).

Nesse sentido, a compreensão do/a estudante com deficiência se dá através de um diagnóstico e as adaptações curriculares são desenvolvidas a partir dos quadros

identificados com esse diagnóstico. Para Mantoan (2011) a ideia de adaptação curricular está associada ao ensino escolar individualizado voltado para atender apenas as necessidades escolares de estudantes que apresentam dificuldades de aprender, principalmente, a de estudantes com deficiência. Afirma, assim, que a ideia de adaptar não promove mudanças significativas na escola:

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com as transformações pedagógicas dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. (MANTOAN, 2011, p. 37)

Já a segunda ideia, a de flexibilização curricular, segundo Garcia, concentra-se na escola, e consiste na necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos/as estudantes e tem como referência o currículo em seu sentido ampliado, o qual considere o tempo, o espaço, os materiais, as interações e estratégias (GARCIA, 2009, p. 18). Baseado nas concepções acerca da AC e da FC trazidas por Garcia e Mantoan, obtidas a partir do estudo de alguns textos dessa autora, construímos o seguinte quadro.

Quadro 12 - Adaptações Curriculares versus Flexibilizações Curriculares

ADAPTAÇÃO CURRICULAR	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
Ensino escolar adaptado e individualizado.	Flexibilização da organização e funcionamento da escola para atender à demanda da diversidade dos estudantes.
Foco apenas no individual (estudante com necessidades especiais)	Foco no grupo (em todos os/as estudantes)
Atender às diferenças individuais de aprendizagem.	Atender à diversidade presente no grupo.
Faz menção ao currículo adaptado, utilizado no modelo médico-psicológico da Educação Especial.	Currículo entendido no sentido amplo.
Não pressupõe transformações significativas na escola. Permanência do paradigma excludente segregador.	Pressupõe profundas transformações na escola e a superação do paradigma segregador excludente. Melhor atende a filosofia da educação inclusiva.

FONTE: Elaborado pela autora.

Em seu estudo sobre adaptações curriculares para estudantes com deficiência na escola regular, Pimentel rebate as críticas realizadas por Garcia e Mantoan em torno da

adaptação curricular e a implementação do currículo funcional na escola regular.

Porém ao contrário dos argumentos utilizados, a proposição de um currículo adaptado e funcional para a pessoa com deficiência intelectual na escola regular assegura o reconhecimento das suas especificidades no processo de aprender e das suas potencialidades (PIMENTEL, 2013, p. 48).

Para a autora, pelo menos no caso da pessoa com deficiência intelectual, tanto o currículo adaptado como o funcional, são relevantes para atender as suas necessidades e valorizar suas potencialidades na escola regular. Enfatiza que o processo de adaptação do currículo não deve ser realizado apenas pelo/a professor/a da sala regular que atende ao estudante com deficiência intelectual mas, sim, envolver uma rede de atores:

Ao contrário, o planejamento e a avaliação deste processo devem envolver uma rede de atores além do professor: o coordenador, os pais/responsáveis por esse estudante, o professor da sala de recursos (caso exista) e, de modo mais adequado, devem ser escutados também os profissionais que, porventura, acompanham esse estudante fora do ambiente escolar (PIMENTEL, 2013, p. 49).

Floriani e Fernandes acreditam na eficiência da prática de flexibilização e adaptação curricular, mas colocam que a forma como se pretende que aconteça estas na escola, ainda está muito atrelada a uma matriz liberal, assim como o processo de inclusão educacional. Afirmam que ambas as noções precisam ser melhor compreendidas e estudadas por todos os que estão envolvidos com a educação, bem como as suas vinculações e implicações ideológicas (FLORIANI; FERNANDES 2018, p. 13). Estas identificam que o equilíbrio entre o que é comum e o que é individual representa um grande desafio para as políticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência (FLORIANI; FERNANDES, 2018, p. 4).

Presenciamos, dessa forma, um momento de profundas e difíceis transformações no âmbito da educação, evidenciado pela necessidade de ruptura e superação de antigos paradigmas que não mais atendem as atuais necessidades de nossa sociedade, os quais a todo momento vêm sendo colocados em xeque. Nesse sentido, acreditamos que tais discussões oriundas da tessitura de constantes questionamentos de estudiosos da área, contribuem para o processo e amadurecimento da própria ideia de como o currículo pode ser trabalhado dentro da perspectiva da educação inclusiva na escola regular.

Trouxemos essa discussão para o nosso estudo de forma bem superficial apenas com o objetivo de pontuá-la, sem pretensões alguma de esgotá-la. Portanto, ao definirmos adaptação curricular nesse estudo não partimos da compreensão limitadora como a criticada por Garcia (2007) e Mantoan (2011) mas, sim, de uma compreensão mais ampla e agregadora da diversidade como a compreendida por Figueira (2013), Minetto (2008), Pimentel (2013) e Carvalho (2012). No entanto, reconhecemos que as discussões lideradas pelas duas primeiras autoras citadas são relevantes para a compreensão crítica de um currículo inclusivo que atenda a toda e qualquer diversidade na escola. Acreditamos no potencial tanto da AC quanto da FC, todavia compreendemos que estas precisam ser melhor compreendidas e estudadas pela comunidade escolar para que não caíamos na falsa impressão de estarmos realizando a inclusão de estudantes com deficiências quando de fato estamos ainda operando numa perspectiva integradora e não inclusiva.

Enquanto os debates teóricos acerca da AC e da FC ocorrem, os profissionais que atuam na educação, encontram-se perdidos e desorientados em suas práticas cotidianas no que tange o atendimento de estudantes com deficiência. As leis não são claras e essa falta de clareza se reflete na base da educação, através de práticas inseguras e imediatistas. Percebemos a partir do debate entre AC e FC que ainda não chegamos a uma compreensão coesa sobre estas.

Até aqui apresentamos ao leitor reflexões mais gerais sobre o currículo inclusivo, adaptações e flexibilizações curriculares, assim como iniciamos a análise de alguns documentos utilizados pela escola. A seguir traremos os resultados alcançados com o refinamento da análise e interpretação dos dados construídos no lócus. Como já informamos anteriormente, não tínhamos como pretensão realizar a análise e interpretação de todas as categorias emergidas nas falas de nossos/as colaboradores/as, separamos aquelas consideradas mais relevantes para o presente estudo.

3.1.2.2 Refinamento de análise e interpretação dos dados

Ao questionarmos os/as colaboradores/as sobre o que compreendiam sobre currículo inclusivo e se este poderia contribuir para a inclusão escolar de estudantes com deficiência através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹³, a maior parte dos

¹³ O que você compreende sobre um currículo inclusivo? Para você este pode contribuir para a inclusão escolar do/a educando/a com deficiência?

colaboradores da pesquisa confessou ter dificuldades para defini-lo com segurança. Apesar da insegurança de alguns/mas, todos mostraram-se favoráveis confiando que o desenvolvimento deste na escola pode trazer contribuições para inclusão escolar do/a educando/a com deficiência, contudo observamos algumas contradições em suas falas. As principais subcategorias de análise emergidas nas respostas cedidas a entrevista semiestruturada pelos/as colaboradores/as foram: 3.1. Insuficiência de conhecimento sobre a temática; 3.2 Vinculação apenas à pessoa com deficiência; 3.3 Adaptação de atividades e avaliação; 3.4 Oportunização da aprendizagem; 3.5. Dúvida sobre a eficácia para a aprendizagem.

A limitação ou mesmo falta de conhecimento sobre o currículo inclusivo é marcado principalmente pelo advérbio de negação “*não*” e pelas expressões que denotam insegurança sobre o assunto (“*tô voando*”; “*vou chutar, né*”; “*já li um pouquinho*”), no texto da entrevista oral cedida dos/das colaboradores/as. As inquietações, segundo Carvalho, indicam que as propostas de reformas a prática pedagógica estão afetando os/as profissionais que atuam na educação, levando-os/as a se declarem despreparados para o enfrentamento das transformações colocadas pelo paradigma da educação inclusiva. Para a autora, estes/as até reconhecem como necessárias tais transformações, todavia não sabem por onde inicia-las na escola (CARVALHO, 2012, p. 64).

A falta de conhecimento. *Não!* Porque, assim, seria colocar na sala disciplinas voltadas para a inclusão, diferenciadas? Eu *não* entendo *não*, essa questão de currículo inclusivo! É... seria trabalhar, tipo, a disciplina de história, *sei lá*, de forma, eu *não* entendo *não*, essa questão de currículo inclusivo, *não*. / Eu tenho, eu tenho! Eu *não* tenho preparação para isso ainda *não*. *Não* entendo, *não!* / (Colaboradora A)

Na verdade eu *tô voando*. Currículo exclusivo!/? / Inclusivo!/? / Eu acredito que seja... *Vou chutar, né!* (Colaboradora B)

Eu *não* entendo muito de currículo, mas acho que ele vai ajudar muito, por que o que você vai fazer, você já está tudo ali no papel e você vai distribuir aquilo...af você vai fazer o seu trabalho, vai buscar [...] (Colaboradora D)

Eu *não* tenho muito conhecimento. / Sobre o currículo inclusivo sabe, pra eu falar de forma, assim ... de forma mais segura. *Né!* / Hum! / *Mas* me dá um exemplo! / Porque já existe uma discussão sobre isso, *né!* / Sobre a diversidade, mas eu *não* tô bem... / Inteirada / *Não. Não*. Eu já li um pouquinho, *mas* é muito vago pra eu falar assim claramente. (Colaboradora E)

O currículo inclusivo, para os/as colaboradores/as, é tido também como facilitador, oportunizador e valorizador da aprendizagem, assim como favorecedor da socialização de estudantes com deficiência. Contudo, a expressão “*valorizado*” utilizada

pela colaboradora B, vem acompanhada por expressões que trazem uma ideia contrária a valorização: *desvalorizado* e *desqualificado*.

Que seja assim, você é... **valorizar** todo **aprendizado** do aluno seja ele é... oral. É... você só não **valorizar** a escrita porque ele oralmente, aquele aluno ele pode se sair muito bem, entendeu! Demonstrar que sabe daquele... do conteúdo sem precisar escrever, entendeu!? E se o professor tá acompanhando através do... do dia a dia fazendo as anotações e fazendo tudo é... como deve o figurino, é... acompanhando tudo direitinho, ele tem como avaliar aquele aluno. Então **eu acredito** que seja isso. / Sim, porque ele vai se sentir **valorizado**. Não só porque ele não sabe escrever convencionalmente que ele vai ser **desqualificado**. Vai ser...colocado como se diz assim... é... ele vai ser **desvalorizado**. Então ele sendo... ele tem, o professor tendo naquele olhar pra aquele aluno vendo, ele num todo como é que ele se... se relaciona, como é que ele se sobressai diante dos exames dos desafios. Então, **eu acredito** com..., **com relatório e tudo vai, entendeu!**? **Acredito** que..., **acho que eu respondi, não sei** (risos). (Colaboradora B)

É só através de um currículo inclusivo é que ele pode dar **oportunidade** para que todos os alunos né, que têm deficiência, eles possam aprender juntamente com os colegas, ele possa interagir com os outros, possam tá se **socializando, né!** E aprendendo, **né**, de acordo com... com o nível dele e com o tempo dele. (Colaborador C)

A possibilidade de que o/a estudante com deficiência aprenda é colocada em dúvida pelos/as colaboradoras da pesquisa, assim como a eficácia do próprio currículo inclusivo na inclusão escolar de estudantes com deficiência. Isso é marcado pelo advérbio de negação “**não**” e a conjunção adversativa “**mas**” na resposta cedida pela colaboradora A: [...] *Eu acredito que sim, não... ele não vai ter a mesma, o mesmo conhecimento no assunto de um aluno que entende e tal. Vai ser mais resumido. Mas eu acredito que ajude. Mas eu acredito que ajude.* Verificamos a utilização recorrente do advérbio “**né**”, de uso coloquial, na fala dos/das colaboradores/as. “**Né**”, contração da locução “**não é**”, é utilizada como marcador conversacional no contexto coloquial de comunicação e pode indicar a insegurança do/a interlocutor/a acerca de um determinado assunto, um pedido de confirmação ou concordância com o que foi dito, ou simplesmente uma pausa. Está posta também em sua fala, a compreensão do currículo inclusivo diretamente associado a adaptações de atividades e de avaliações.

Seria aquelas **atividades adaptadas**. Poderia ser dessa forma? Como eu falei que eu fazia? Eu acho que sim! **Atividades adaptadas** para a realidade do aluno. Eu entendo assim, **né!** O aluno é surdo aí eu faço uma **atividade** que seja é...que facilite o entendimento dele. Eu **adapto** de acordo com a dificuldade dele. Eu entendi isso aí. / Eu acredito que sim, não... ele, ele, ele é **avaliado** de

forma diferenciada, *né*, não ser é... ele não vai ter a mesma, o mesmo conhecimento no assunto de um aluno que entende e tal. Vai ser mais resumido. Mas eu (Colaboradora A)

Entendemos que as adaptações de atividades e avaliações são importantes para o desenvolvimento de um currículo inclusivo, todavia não se restringe apenas a isso. Desenvolvê-lo na escola, implica algo mais amplo, no qual haja o envolvimento da comunidade escolar e uma série ações e etapas necessárias. Para Minetto uma escola só conseguirá organizar um currículo inclusivo quando reconhecer:

a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social (MINETTO, 2008, p. 32).

Nos grupos dialogais os/as colaboradores/as informaram que os esforços voltados para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola, acabam se concentrando na realização de adaptações das avaliações para os/as estudantes com deficiência. Ou seja, identificaram que os/as professores/as estão mais preocupados em realizar adaptações das suas avaliações em vez de promoverem flexibilizações as quais transformem a sua prática como um todo. Para Minetto (2008, p. 35) as práticas pedagógicas devem ser diversificadas porque o paradigma inclusivo tem a constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana. Nossos/as colaboradores apontaram essa questão como uma dificuldade a ser superada para que de fato possa haver o desenvolvimento do currículo que também contemple a diversidade da pessoas com deficiência. Possíveis encaminhamentos para a superação dessa dificuldade foram colocados no Plano de Ação (produto da pesquisa) entre estes o estudo e reflexão sobre adaptações e flexibilizações curriculares na própria escola.

Está posta nas respostas cedidas pela maioria dos/das colaboradores/as a compreensão de currículo inclusivo estritamente associado a pessoa com deficiência, todavia entendemos que currículo inclusivo está a serviço da proposta da educação inclusiva. Nesse sentido, a educação inclusiva se refere a oferta de uma educação de qualidade, na qual todos/as estudantes tenham acesso ao conhecimento, e está pautada na valorização e respeito as diversidades presentes no contexto escolar, assim como em princípios solidários e colaborativos.

A resposta da colaboradora F se afasta da percepção dos/as demais colaboradoras

nesse sentido. Esta trouxe uma concepção de currículo mais ampla, que está para além de uma “*grade curricular*” ou uma “*lista de disciplinas e conteúdos*”. Compreende, assim, o currículo inclusivo como: “*a vida da escola*”; “*vivência do aluno*”.

Pronto! Pra gente saber o que é currículo inclusivo, a gente tem que saber o que é que é currículo, né! Currículo que *é uma vida* é...*é uma vida da, da escola*, do *aluno*, que *não só* são a grade curricular. Então, quando se fala de currículo é a própria *vivência do aluno*. [...] Então, eu acho que o currículo inclusivo é...pra você fazer *educação de qualidade* tem que ter um, um *currículo inclusivo*. Não é só para...o que eu fico pensando as vezes é que: “ah o currículo inclusivo”, parece que é só pra deficiente, *mas não é só pra deficiente*, sabe! É inclusivo pra sociedade, é inclusivo pra nós. Tem que ser inclusivo pra o negro também, inclusivo, sabe, inclusivo! Tem que ser inclusivo *não é só pra deficiente*. Acho que currículo, sabe, é...quando se trata de currículo, é o tratar da *vida*, sabe! [...] / Claro...a afetividade tem que estar dentro do currículo, sabe! *Respeito às diferenças* tem que tá dentro do currículo, sabe! Então, eu não, não, não, eu não concebo currículo só com a lista de, de, de disciplinas e de..., e de... conteúdos. Então, eu não concebo isso! Como pedagoga eu acho que o currículo é uma *vida escolar*. E quando se fala de *vida* é...tem várias, várias esferas, vários ciclos, não é só uma grade curricular em currículo não é só aprender matemática, português. Não é só isso, sabe! Mas é uma gama de conhecimentos quando fala em currículo (. Colaboradora F)

Apesar de trazer um entendimento sobre o currículo inclusivo como algo amplo que não está apenas associado à pessoa com deficiência e à grade curricular, percebemos uma contradição em sua fala quando coloca que: “*Então a vida não é inclusiva só pra um e não é para outros. [...] / Eu não compreendo isso muito solto, sabe. Não compreendo isso não. / Então, eu não acredito em currículo é...inclusivo! Não sei como se dá isso de currículo inclusivo, por que pra mim tem que ser inclusivo no dia a dia*”. O que nos levou a entender que sua compreensão sobre o currículo inclusivo também está vinculada a apenas a pessoa com deficiência. Logo, percebemos que ecoa sempre na fala dos/das colaboradores/as a dúvida sobre a aprendizagem desse estudante com deficiência - ele aprende de fato? Assim como, percebemos uma dúvida quanta a eficácia do próprio currículo inclusivo no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Ao trazerem respostas abrangentes não informam como esse se materializa na prática.

Levamos, junto aos/as colaboradores/as da pesquisa (profissionais da equipe gestora), as principais dificuldades e barreiras que se apresentam a sua prática cotidiana na escola, no que tange a inclusão escolar de estudantes com deficiência, bem como para o desenvolvimento de um currículo inclusivo junto aos professores através da entrevista

semiestruturada (APÊNDICE X) ¹⁴ Estes/as também apontaram relevantes encaminhamentos que podem vir a facilitar o desenvolvimento do trabalho dos/das profissionais que integram a equipe gestora no desenvolvimento desse currículo inclusivo na escola através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X) ¹⁵ As principais subcategorias de análise que emergiram nas respostas cedidas a entrevista semiestruturada foram ao tocante das dificuldades foram: 4.1 Barreiras atitudinais; 4.2. Ausência de um Plano de Ação de gestão inclusiva; 4.2.1 Envolvimento prioritário com demandas cotidianas; 4.2.2 Salas de aula cheias; 4.2.3 Interlocação entre equipe de gestão; 4.3 Escassez de formação; 4.3.1 Compreensão equivocada da SEM; 4.4. Desvalorização profissional; 4.4.1 Falta de apoio da gestão municipal; 4.5 Infraestrutura.

As barreiras atitudinais são apontadas pelos/as colaboradores/as como um dos desafios colocados ao trabalho da equipe gestora na inclusão escolar de estudantes com deficiência e no desenvolvimento do currículo inclusivo, principalmente, aos que se referem a aspectos comportamentais apresentados pelos/as professores da sala regular tais como: falta de *comprometimento, afetividade, vontade e resistência a inclusão*. Para Carvalho as mudanças de atitudes frente à diferença, com a constante necessidade de repensar o trabalho pedagógico, é uma barreira de natureza complexa e de difícil superação, por demandar uma mudança particular que leva tempo (CARVALHO, 2014, p. 121).

[...] Mas eu acho que uma coisa que dificulta muito aqui é a *vontade* mesmo de *muitos*, que *não tem*. *Muitos não têm* e dizem assim: que nada isso não é comigo não, isso é com a sala de recursos e não fazem questão de se preparar pra receber esses alunos pra, pra, pra é.... trabalhar de forma diferenciada. A gente vê a.... aquela *falta de interesse* mesmo. Eu percebo isso! Eu vejo pouquíssimo professores com interesse, aqui, nessa questão[...]. (Colaboradora A)

Os professores, segundo Minetto, também passam por sentimentos confusos quando recebem um aluno com necessidades especiais, podendo também resistir, negar, paralisar, de acordo com a sua disponibilidade pessoal (MINETTO, 2008, p. 39). Para a

¹⁴ Há fatores que dificultam o trabalho da gestão quanto à questão da inclusão do educando com deficiência na escola? / Há fatores que dificultam o apoio dado pela equipe gestora na construção de um currículo inclusivo junto aos professores? /

¹⁵ Há fatores que facilitam o trabalho da gestão quanto à questão da inclusão do educando com deficiência na escola? / Há fatores que facilitam esse trabalho de mediação da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos professores?

autora, de nada adianta falarmos de currículo desconsiderando a subjetividade do professor, pois, para esta:

O professor é o eixo principal. Ele tem em suas mãos a possibilidade de ações. Ele não pode tudo, mas pode muito. O professor sabe muito do aluno mais do que imagina. Possui potencial invejável para organizar estratégias de ação e modificá-las em segundos, diante dos seus alunos. Porém, esquecemos que ele é uma pessoa, com uma história de vida, concepções próprias, sentimentos, preconceitos, medos, ansiedades, oriundos de sua experiência de vida anterior. (MINETTO, 2008, p. 36)

A autora também chama a atenção para o fato de que mesmo quando suas práticas pedagógicas têm pressupostos de inclusão, elas podem vir acompanhadas de concepções excludentes e segregacionistas (MINETTO, 2008, p. 37). O fomento de um ambiente dialógico permanente é uma fermenta preciosa para que equipe gestora possa trabalhar as subjetividades trazidas por cada professor/a da sala regular e, assim ter mais segurança para desenvolver o currículo inclusivo na escola. Portanto, torna-se necessário:

Ouvir o professor e buscar entender suas concepções são elementos fundamentais para estruturar uma relação adequada entre currículo e a ação pedagógica. Correlacionar seus pensamentos com as dificuldades do cotidiano seria entender que a subjetividade do professor compõe o currículo (MINETTO, 2008, 37)

É preciso também que consideremos as exigências reais colocadas ao cotidiano dos/as professores/as e aos/as profissionais que integram a equipe gestora, ou sejam, as condições reais as quais são apresentadas as suas práticas. Nesse sentido, a desvalorização profissional, a infraestrutura precária, salas de aulas cheias, a falta de apoio da SEMEC e o excesso de demandas burocráticas, são apontados pelos/as colaboradores/as como fatores limitantes da sua prática:

A gente tá sempre dando assistência pra aquele professor, mas só que têm outras atribuições que impedem. A gente num pode tá ali diretamente com o professor diariamente como se outras atribuições, porque o momento em que você se distancia do seu burocrático de outras atribuições, você vai desviar, é como se fosse um desvio de função, eu vejo assim, entendeu!? Às vezes você até queria se doar, sente vontade de se doar a mais, mas aí você desvia o foco você sai do que você tem que fazer pra ajudar o professor na sala de aula, entendeu!? (Colaboradora B)

O trabalho da equipe gestora mediando o desenvolvimento do currículo inclusivo é considerado como um desvio de função pela colaboradora A. Já colocamos nos tópicos anteriores que as atribuições da equipe gestora envolvem também a dimensão pedagógica, portanto esse trabalho não configura desvio de função. Durante a observação participante percebemos que não apenas as atribuições burocráticas consumiam boa parte do trabalho dos integrantes da equipe gestora, mais também outras que estavam para além das suas atribuições formais. Entre estas destacamos: 1. Substituir professor/as ausentes na sala de aula regular; 2. Tomar conta da portaria; 3. Conter a indisciplina dos alunos (brigas, ameaças, presença de drogas na escola etc.); 4. Levar e trazer equipamentos (máquina copiadora e de impressão, computadores etc.), para e da manutenção; 5. Assumir função da secretaria escolar. Conforme Leal (2016), as atribuições não formais correspondem às atividades que são desenvolvidas pelos diretores, independente de constarem no arcabouço de suas atribuições, conforme normas municipais. A autora elencou em seu estudo algumas proposições consideradas essenciais para a realidade das escolas municipais de Jacobina-Bahia. Adaptamos a tabela do seu estudo a qual traz seis proposições sobre as atribuições não formais que ocorrem no cotidiano escolar de diretores. Destacamos apenas quatro dessa seis, por melhor refletir a realidade do nosso lócus de pesquisa:

Tabela 5 - Atribuições não formais apontadas pelos/as diretores/as do município de Jacobina/BA

Ausência do professor por doenças e atestados médicos comprometendo o bom andamento da unidade escolar	86%
O diretor direciona muito tempo ao atendimento a alunos, devido à indisciplina	59%
Em situação de emergência o diretor precisa tomar decisão sem consultar o Colegiado Escolar	68%
No dia a dia do diretor, surgem questões cuja solução deveria estar a cargo de outros profissionais, a exemplo de: acompanhar reformas, serviço de orientação ao estudante, substituir coordenador pedagógico	86%

Fonte: adaptada de Leal (2016, p. 122)

A autora infere a partir do seu estudo que as percepções dos diretores sobre as atribuições não formais, de certo modo, confirmam a presença dessas atividades nas escolas públicas municipais de Jacobina, proporcionando sobrecarga de trabalho para alguns/as diretores/as, além de trazerem transtornos e problemas para a sua prática. (LEAL, 2016, p. 123-124).

Outra questão relevante colocada nos grupos dialogais pelos/as colaboradores/as da pesquisa como uma dificuldade, trata-se da necessidade de uma maior aproximação entre os profissionais da equipe gestora, isto é, entre a direção e a coordenação pedagógica. Durante a observação participante não registramos a ocorrência de reuniões entre os integrantes da equipe gestora voltadas para o planejamento e reflexão das suas ações. Observamos também a ausência de um Plano de Ação da equipe gestora voltado para inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Ó! Eu acho que é mais um pouco de, de comprometimento, né! Da gestão, porque as escolas têm... *têm muitas demandas, né!* Inclusive a escola a qual eu atuo que é o Colégio Luís Alberto e as vezes *por conta dessa demanda de tanto trabalho acaba que não se tem uma visão, uma atuação específica voltada para o aluno com deficiência.* Então é preciso parar um pouco, sentar e vê que realmente é...uma clientela que precisa de um momento que se pense, que pare, que *planeje.* Que eu acho que é isso que não tá acontecendo ainda. / “Pra sentar e *organizar,* justamente! Até *fazer um alinhamento* não só, professor do AEE com o professor do regular, mas também com a equipe gestora em si. Tem que tá todos envolvidos! Até porque todos são responsáveis. (Colaborador C)

O momento da realização dos grupos dialogais representou para os/as profissionais os/as quais integram a equipe gestora, um importante espaço de reflexão sobre os desafios colocados a prática destes/as profissionais e sobre os motivos que têm contribuído para o afastamento do corpo diretivo da coordenação pedagógica. Os/as colaboradores/as chegaram à conclusão da necessidade de mais momentos como aquele. A falta de tempo para realização de reuniões da equipe gestora devido ao excesso de demandas cotidianas formais e não formais foi apontado como um dos principais motivos que os/as impedem de se reunirem:

Dificulta muito! Porque você toma conta...*eu trabalho em quatro salas...*eu não sei esse ano se, eu acho que vai subir ou descer uma sala...*mas trabalho em quatro salas* e em quase todas tem alunos especiais...tem uns que são preguiça mesmo, mas tem aqueles especiais e é uma *dificuldade imensa* pra gente fazer, é *difícil, muito difícil!* (Colaboradora D)

Torna-se necessário também ressaltarmos o fato de que alguns/as de nossos colaboradores/as também atuam em sala de aula comum no turno oposto ao do seu cargo na equipe gestora. Isso quer dizer que além das atribuições do seu cargo como integrantes da equipe gestora, também assumem as mesmas atribuições dos/as professores/as da sala regular. Nos referimos, particularmente, as vice-diretoras que, segundo o Regimento Escolar Municipal, em seu artigo 55, inciso II, também assumem, de forma compartilhada as mesmas atribuições do diretor escolar: I. assessorar o diretor no gerenciamento do funcionamento da unidade escolar, *compartilhando* com o mesmo das atribuições dispostas neste Regimento e zelando pelo cumprimento da legislação e normais educacionais (JACOBINA, 2016, p. 32). Logo, percebemos que há visível sobrecarga de funções as vice-diretoras. Estas acumulam atribuições de três categorias: as da vice-direção, as dos/as professores/as e, de forma compartilhada, as da direção. Durante a observação participante percebemos que esse excesso de demandas impediam as vice-diretoras de se fazerem mais presentes em espaços de discussões importantes como as que ocorrem nas atividades complementares na escola (ACE), bem como manterem uma maior interação com o corpo pedagógico.

O excesso de demandas também representa para os/as colaboradores/as, uma barreira que tem dificultado o acesso ao conhecimento. Se tratando de conhecimento e de formação para o currículo inclusivo, ambos aparecem como algo negativado na fala dos/as nossos/as colaboradores/as. Essa ausência do conhecimento é colocada como limitadora das ações inclusivas desenvolvidas pela equipe gestora junto aos/as professoras.

É, a *demanda* que é *muito grande aqui*. Assim, pra você é... a *falta de preparação* é um fator, né! Porque *a gente não tá preparado ainda pra isso, a gente não vai fazer o que a gente não sabe, né!* E uma outra coisa é a correria do dia a dia. É muito grande, você sabe como é de manhã. A *demanda* aqui é *muito grande*, pra você tá aparando, pra estar buscando, então! Isso, aí, também não justifica correr atrás, não pode deixar sem acontecer. (Colaboradora B)

Eu acho que a *falta de preparo* mesmo, entendeu!? *Às vezes até a gente quer ajudar tem a intensão, mas não sabe nem como, não sabe como agir, entendeu!?* É *falta de preparo*. Eu acho que isso é uma descoberta que vai ter que ser, entendeu, se juntar todo mundo e fazer um estudo aí um..., entendeu!? Que eu acho que a gente tem que ser é... honesta nas respostas, entendeu!? Eu sou honesta, eu vou chegar aqui falar bonito e dizer: uuu, mas ei sei de tudo e começo a me embananar. Mas eu sou honesta, *eu não tenho preparo*. Isso vai me prejudicar em alguma coisa, não vai. Eu tenho que ser honesta. Não tenho preparo, desde do início. No início da minha fala eu falei isso, eu *não tenho*

preparo. Não me sinto preparada, mas tento fazer, entendeu!? Da forma que acho que é correto! (Colaboradora B)

Não! / Conhecimento limitado, eu acho que *dificulta*. / Isso, mesmo! (Colaboradora E)

A formação emerge novamente como privilégio do qual poucos têm acesso. Prevalece nas falas cedidas pelos/as colaboradores da pesquisa, a compreensão de uma formação vinda sempre de fora e oferecida pelo/a outro/a (por exemplo a SEMEC). Não verificamos nessas entrevistas a compreensão de autoformação e formação em serviço. Exploraremos mais essa categoria e suas subcategorias emergentes no tópico 3.2.

[...] Eu acho que a *informação*. / A *formação* na verdade! A *formação continuada* sobre o tema, eu acho importante e a *secretaria não disponibiliza* para os coordenadores. Pelo contrário, quando *disponibiliza nós ficamos de fora*. / Os *coordenadores, né*, que *ficam de fora*. / Fácil não é! *É difícil marcar reuniões extras*, mas eu acho que, assim, não.... não atinge os cem por cento mas a gente já atinge um número bom. Sempre vem, mas não é fácil! Não é fácil!" (Colaboradora F)

Outro desafio colocado a prática dos profissionais da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo, consiste na tentativa de agrupar toda a comunidade escolar para a reflexão e planejamento desse currículo.

Tem *dificuldade*...por que pra você montar um currículo tem que tá todo mundo presente e *reunir esse "todo mundo"* é *difícil...é difícil*, mas monta com quem tá, com quem estiver no dia...por que *uma reunião é difícil*, tá todo mundo, *nunca está* [...] (Colaboradora D)

Mesmo quando o espaço para a reflexão e planejamento do currículo era proporcionado pela equipe gestora registramos, durante a observação participante, que nem todos/as professores/as se envolviam e participavam das discussões ou mesmo apontavam sugestões para o desenvolvimento deste. Coincidentemente, os/as profissionais que não contribuíam durante o planejamento do currículo eram os/as que menos procuravam a coordenação pedagógica e a professora da sala de recursos multifuncionais para o planejamento e adaptações de suas aulas para os/s estudantes com

deficiência. A respeito desse tipo de participação Lück, Freitas e Keith afirmam que esta resulta da falta de compreensão do próprio significado de participação tanto pelos/as professores quanto dos gestores:

É comum os dirigentes indicarem que os professores reclamam de não poderem participar da determinação do currículo escolar, mas que, quando lhes é dado espaço para isso, não querem colaborar, omitem sua contribuição. Pode-se, porém, afirmar que se essa situação existe, é porque a compreensão do significado de participação não está claro nem mesmo para o dirigente. É fundamental que este examine seu entendimento sobre a questão e que alargue seus horizontes sobre a mesma (LÜCK; FREITAS; KEITH, 1998, p. 18).

Dentre os aspectos apontados pelos/as colaboradoras como facilitadores do trabalho dos profissionais que compõem a equipe gestora quanto a inclusão de estudantes com deficiência, assim como no desenvolvimento do currículo inclusivo através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹⁶ sobressaíram-se as seguintes categorias de análises nas respostas das entrevistas cedidas: 5.1 SRMs e o professor/a que lá atua; 5.2 Comprometimento da comunidade escolar; 5.3 Gestão aberta e participativa; 5.4 Projeto Político Pedagógico; 5.5 Apoio da gestão municipal; 5.6 Profissional de apoio na sala comum.

A maioria dos/as colaboradores/as apontaram tanto a sala de recursos quanto a profissional que nela atua, como elementos facilitadores no processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola, bem como no desenvolvimento do currículo inclusivo.

[...] Eu acho que o que *facilita* é a *sala de recursos*. É o que *facilita*. Se não tivesse a *sala de recursos* a gente não ia dar tanta atenção a essa questão de inclusão, não! A gente poderia até receber, mas você vê que com a sala de recursos muitos professores não procuram, não procuram fazer nada diferenciado. Acham que não têm obrigação, imagine sem, sem a sala. Então eu acho que a *sala de recursos facilita*, né, *as meninas* que estão aí! *Facilita muito o trabalho*. (Colaboradora A)

Olha, pra nós a *única coisa* que facilita aqui é a *sala do AEE*. A *única* coisa que *facilita*, quem ajuda é a *sala do AEE, professora da sala de recursos...* (Colaboradora D)

¹⁶ Há fatores que facilitam o trabalho da gestão quanto à questão da inclusão do educando com deficiência na escola? / Há fatores que facilitam o trabalho de mediação da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos professores?

O que *facilita* aqui, nós temos a *sala de recurso multifuncionais, né*, que é um dos pré-requisitos que *facilita, né!* [...] (Colaborador C)

A existência da sala de recurso e dos/as profissionais que trabalham nesse espaço, contribuem bastante no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, todavia a responsabilidade do atendimento educacional oferecido a esse/a estudante é de todos/as que fazem parte da comunidade escolar. O foco da inclusão escolar deveria ser a sala regular, é nesta que de fato a inclusão de estudantes com deficiência precisa ser trabalhada. Na visão da colaboradora A, as ações empreendidas pela equipe gestora no que tange a inclusão de estudantes com deficiência e o desenvolvimento do currículo inclusivo ainda está muito restrita a sala de recursos e não envolve amplamente a comunidade escolar.

Eu acho que *tá muito lento* ainda, sabe! É...*O contato com.... tá sendo mais diretamente com a sala do AEE. Eu, eu acho que não tá tendo um trabalho na escola pra isso ainda.* Eu acho que a gente tem que fazer alguma coisa que seja, *que abranja a todos relacionados a inclusão.* Eu acho que *não tá tendo ainda não. Que tá sendo muito específico lá da sala de educação especial.* A gente vê a preocupação da professora da sala de recursos em buscar, né, em trazer, mas ainda tá tendo um impasse aí. *Não tá andando ainda não.* Na minha visão, né! (Colaboradora A)

Outra questão apontada pelos/as colaboradores/as como facilitadora do processo de inclusão escolar de educandos/as com deficiência e, por consequência do currículo inclusivo, consiste na presença de um/a profissional especializado/a para dar o suporte necessário ao/a professor/a da sala regular. Para Carvalho esse suporte é fundamental para que a inclusão não se restrinja apenas ao acesso de estudantes com deficiência na escola ou na sala regular, mas também garanta uma aprendizagem de qualidade para esse público.

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. (CARVALHO, 2014, p. 29)

O maior envolvimento e comprometimento da comunidade escolar (pais e professores) consiste em mais um aspecto colocado como fator facilitador do processo de inclusão de estudantes com deficiência, bem como para o desenvolvimento do currículo inclusivo.

É! Tem alguns fatores que *facilitam* desde de que *alguns momentos que o professor entende, né*, que ele tem um aluno que tem deficiência e que precisa ter um tratamento diferente e que busca, né, e que participa de formação e que traga as suas angústias, né, pra gestão da escola que a gente senta e que muitas vezes a gente não tem a solução pra tudo, mas tá buscando caminhos para ter um resultado melhor. (Colaborador C)

Olha, tem professores que recuam, tem *professores que avançam*, então, esses profissionais, poucos *profissionais que avançam* fazem a gente é... acreditar e buscar e gostar. [...]tem outra coisa que eu acho que *avançou* nos últimos tempos também, é a procura né...os *pais têm procurado mais*. Então, quando tem a *parceria com os pais*, aí, *melhora muito né*, por que os *pais* não estão mais deixado o aluno em casa, eles tem buscado, na nossa escola mesmo a procura é bastante. Então isso aí *avança*, se o pai está procurando, está cobrando, “olha, é meu direito e eu quero”, então a gente tem que dar uma resposta, *né*, e tem que ser uma resposta é... positiva. Então, eu acho também que isso *facilitou!* Aqui na escola pelo menos eu vejo que *facilitou*. [...] (Colaboradora F)

Segundo Libâneo (2015, p. 239) todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence à direção e à coordenação pedagógica. Nesse sentido, todos/os os/as atores e atrizes que fazem parte da comunidade escolar são também corresponsáveis pelo processo de gestão da unidade escolar. A participação da comunidade escolar na gestão escolar é fundamental para a consolidação da gestão democrática na escola, devendo esta participação não se restringir apenas aos processos de decisões, mas também envolver um assumir de responsabilidades, o acompanhamento das ações planejadas e participação no processo de avaliação das ações planejadas. Todavia, essa participação ocorrerá mais facilmente se as pessoas que estiverem à frente da equipe gestora se mostrarem abertas a essa participação e serem motivadora constante da mesma na escola. Segundo a colaboradora F, a gestão do colégio é aberta e parceira: “O apoio da gestão, *trabalhar em parceria, parceira*. É realmente que o gestor aqui. É... a profissional responsável também, muito *aberta*, sempre procura, divulga, conversa, ajuda a profissional da sala de recursos [...]”. No entanto, para Lück, Freitas e Keith a participação das pessoas que

compõem a comunidade escolar nos processos de gestão escolar não se constitui como uma prática comum nas escolas.

Sabemos que, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro que a reforça, a participação, em seu sentido dinâmico de interapoio e integração, visando construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas. O mais comum é a queixa de diretores escolares, de que “tem que fazer tudo sozinho”, que não encontram apoio, nem eco “para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula” e muitas vezes, “nem mesmo assumem responsabilidades por fazer bem seu trabalho de sala de aula”. Quanto aos pais, a sua participação é, na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar como, por exemplo, aspectos físicos e materiais. Tais diretores sentem-se, por certo, sozinhos em seu trabalho e é possível supor que os professores, por sua vez, sentindo-se “parte de um grupo”, percebem situação da mesma forma, isto é, como isolados. (LÜCK; FREITAS; GIRLING; KEITH, 1998, p. 17)

Para as autoras, a falta de participação e envolvimento dos/as professores/as e da família nos processos de gestão escolar contribui para acarretar uma sobrecarga de demandas aos/as profissionais que integram essa equipe. Durante a observação ouvíamos uma série de queixas dos/as profissionais da equipe gestora quanto a isso. Todavia, é preciso que a equipe gestora compartilhe as suas dificuldades da gestão com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, chamando-as para um assumir de responsabilidade diante destas.

A respeito do suporte que os/as profissionais integrantes da equipe gestora têm dado aos/as professores/as da sala de regular na construção de um currículo inclusivo, emergiram as seguintes subcategorias de análise através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹⁷: 6.1 Assegurar momentos formativos envolvendo a sala regular e a SRMs; 6.2 Viabilizar o próprio funcionamento da SRMs.

Libâneo (2015, p. 233) sugere seis áreas de atuação dos sistema de organização e gestão que articuladas entre si, asseguram o apoio pedagógico e operacional ao trabalho escolar auxiliando os/as docentes no exercício de sua prática em sala de aula. Para o autor, as seis área de atuação são de responsabilidade direta dos educadores que desempenham funções de direção e coordenação pedagógica. São elas:

¹⁷ Como a equipe gestora da escola tem promovido ações para viabilização do processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência? / Como os profissionais da equipe gestora têm dado suporte aos professores da sala regular na construção de um currículo inclusivo?

- a) Planejamento, formulação e execução do projeto pedagógico-*curricular*.
- b) Organização do desenvolvimento do *currículo*.
- c) Organização do desenvolvimento do ensino.
- d) Práticas de gestão técnico-administrativa e pedagógico-*curriculares*
- e) Desenvolvimento profissional.
- f) Avaliação institucional e da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2005, p. 234)

Das seis áreas de atuação sugeridas pelo o autor, a referência ao currículo se faz em três. Logo, entendemos que a equipe gestora de uma escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos/as professores/as na escola. Para Minetto a organização escolar também pode representar um obstáculo para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola.

Há muitos professores dispostos a enfrentar as diversidades de aprendizagem em suas turmas, mas é comum que não saibam por onde começar. As dificuldades encontradas pelas escolas e professores em adaptarem o currículo não estão somente em não saber fazer, mas nas amarras que surgem desde as bases da organização da escola que deseja ser inclusiva. (MINETTO, 2008, p. 55-56)

No que tange essa organização, a colaboradora A têm dificuldades de apontar ações palpáveis empreendidas pela equipe gestora e destaca a ausência de um ação ou plano mais consistente e orquestrado da equipe gestora voltado para o desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos/as professores/as. Todavia, afirma que os/as coordenadores/as pedagógicos/as têm tido mais contato com a professora da SRMs para tratar das adaptações e flexibilizações necessárias voltadas para o currículo junto aos/as professores/as.

A gente *não*..., como te falei *tá devagar*. A gente *não* fez nada esse ano, nessa questão *não*. A gente, *a professora da sala de recursos sempre senta com a coordenadora em AC's, ela* sempre está em *AC's*, colocando os planos desses alunos e dando ideias, né! *Ela* tem nosso apoio agora a gente, diretamente, sentando com o professor pra dizer como ele tem que trabalhar, ainda *não* aconteceu. A equipe gestora, a equipe gestora, *não!* *Se colocar a equipe gestora como coordenação, sim*, que a coordenadora que está lá, mais à frente disso aí, né! Que ela tá acompanhando os professores no AC e a professora da sala de recursos tá junto e sempre tá trazendo as dificuldades desses alunos e sempre se prontificando a fazer essas adaptações. *A professora da sala de recursos tá sempre se prontifica nas AC's*. Mas a gente, assim, levar mesmo

a gente da gestão, levar *nunca aconteceu*. *Não* vou dizer que a gente já levou essa sugestão. (Colaboradora A)

Registramos durante a realização da observação participante que os/as coordenadores/as pedagógicos/as e a professora da sala de recursos multifuncionais estavam mais envolvidos nessa tarefa de mediação do currículo inclusivo, orientando os/as professores/as sobre as adaptações e flexibilizações curriculares. As vice-diretoras encontravam-se mais afastadas dessa tarefa por questões que serão explorados mais à frente. Observamos que o diálogo entre os/as profissionais que compõem a equipe gestora da escola com a profissional SRMs, segundo os/as colaboradores tem ocorrido sempre, porém de forma um pouco improvisada, quando há algum espaço de tempo disponível para isso. Os/as mesmos/as falam da necessidade de institucionalizar esse momento no PPP da escola como forma de fortalecer esse diálogo e de garantir uma melhor organização e planejamento de ações inclusivas não apenas voltadas para os/as estudantes, mas que contemple a comunidade escolar como um todo.

Não... *Diálogo, há diálogo*. Mas eu acho que o que *falta é o seguinte é institucionalizar*. *Não está*, entendeu!? É... Ter um **dia certo pra isso** com a profissional da sala de recursos, *né*. É...Traçando, *né, estratégias pra gente trabalhar, não existe isso*. O **diálogo** entre a gente **existe** porque tudo **ela sempre tá passando pra mim**. Ela sempre tá passando quando recebi algum aluno, ela vem aqui de mostrar o trabalho que ela tem feito. Então a gente tá **conversando, mas não tem aquela, aquela, aquele tempo de nós duas estarmos parando, né, atividades que abranjam todos os alunos**. Que não que seja **só voltado pra sala de recursos** porque eu acho que o que acontece na escola é isso. O **trabalho é voltado só lá**, o trabalho só é feito pra eles, não é feito nenhum trabalho para os alunos do **ensino regular ditos normais, né!** O que *falta* eu acredito é isso aí. (Colaboradora A)

Isso! Essa troca é...importante. São importantes. Ela tá sendo muito importante. Apesar de que o **tempo, você sabe acaba sendo escasso, né!** E as vezes fica **adiando pra fazer amanhã, depois acaba que atropela o tempo é tão assim**, veloz que a gente quando pensa que a gente até propõe pra gente, tá bom depois a gente faz, aí fica **atropelando, fica protelando**. Isso acontece, infelizmente! / A **professora da sala de recursos** se queixam, por que as vezes só na semana de avaliação que eles (professores regentes) ficam: como é que eu vou avaliar tão aluno, não sei o quê? Mas aí ela tá sempre **disponível aqui nas horas das ACs** pra ser solicitado, entendeu!? (Colaboradora B)

Esse momento não está previsto no Projeto Político Pedagógico da Escola, ou seja, não está institucionalizado. Fato que dificultam a construção de ações mais consistentes voltadas para a inclusão do/a estudante com deficiência no que se refere ao currículo inclusivo.

A ausência de formação específica vista como um privilégio de poucos entendida como algo vindo sempre de fora, novamente, emerge como categoria de análise agora para justificar a recorrência constante, ou mesmo dependência, dos/as profissionais da equipe gestora a professora da SRMs, ou seja as ações inclusivas desenvolvidas pela escola, voltada para estudantes com deficiência, centralizam-se nessa profissional.

Então, eu acho que *a gestão, a gente tá sempre dando uma sugestão pra procurar a professora do AEE, entendeu!?* Porque *ela* tá sempre *mais informada* tá tendo, *ela tá tendo tá sempre*, além da gente porque *ela tem as formações*, entendeu!?! *Ela tem as formações nós, não!* Pelo menos eu falo por mim, eu digo nós, mas eu falo por mim. *Eu não tô tendo esse preparo*, mas *elas* sim, *ela tá sempre inteirada. Então a sugestão que a gente dá é sempre de que esse professor procure ajuda da professora do AEE*, entendeu!?! Pra auxiliar. (Colaboradora B)

Verificamos que as políticas municipais de formação para a inclusão de estudantes com deficiência se voltam muito para o professor/a da SRMs, todavia não podemos deixar de considerar as limitações formativas que também são colocadas a esses/as profissionais. No imaginário coletivo escolar, estes/as possuem uma formação que contempla o conhecimento profundo de todas as deficiências e que estão aptos/as para trabalhar com as mesmas, assim como são capazes de apontar soluções para todos os dilemas da escola envolvendo estudantes com deficiência. Concentrando as políticas de formação para inclusão da pessoa com deficiência nos/as profissionais da SRMs, tira-se o foco dos demais profissionais que atuam na escola, como o do professor da sala regular, local onde a inclusão mais necessita ocorrer. Fica, assim, a cargo da professora da sala de recursos ser multiplicador desse conhecimento adquirido nas formações recebidas pelo município e propagá-lo na escola, mas essas formações geralmente tendem a ser muito gerais e superficiais, não atendendo as reais necessidades de cada unidade de ensino do município. A formação para a inclusão oferecidas pelo município deve contemplar todos/as profissionais da educação, até porque o conhecimento chega de forma diferente para as pessoas, cada uma tem a sua maneira de se relacionar com o novo saber e a partir dele refletir sobre a sua prática.

O trabalho que a professora da SRMs realiza ainda é pouco compreendido pela comunidade escolar no geral. Sua identidade para os/as profissionais da escola é confusa. Essa confusão advém também do grande número de atribuições previstas em lei

(JACOBINA, 2018) assumidas por esses/as profissionais. Tais atribuições colocam os/as profissionais da SRMs ora como professor regente de uma sala de aula, ora como uma espécie de coordenador pedagógico de assuntos inclusivos na escola. Ao analisarmos o artigo 14 do O Regimento Interno das Salas de Recursos do Município (2018, p. 34-36) traz em seu artigo quatorze, vinte atribuições destinadas ao/a professor/a da SRMs. Para fins de exemplificação, destacamos aquelas que estão mais relacionadas a atividade da docência e aquelas que estão mais próximas das atividades de coordenação.

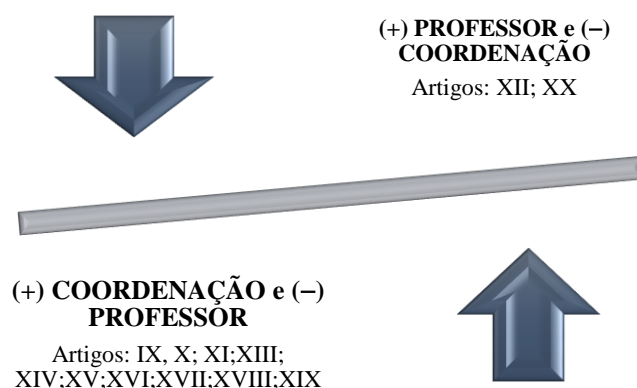
Quadro 13 - Atribuições da professora da SRMs, segundo o Regimento Municipal Interno das SRMs (continua).

(+) PROFESSOR e (-) COORDENAÇÃO
XII – Organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais; XX – Organizar e manter organizados os registros de avaliação do estudante.
(+) COORDENAÇÃO e (-) PROFESSOR
IX – Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos, reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escola; X – Identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias didáticos-pedagógicas junto à equipe pedagógica, considerando as necessidades específicas dos estudantes; XI – Elaborar executar plano de atendimento educacional especializado com interlocução do professor da sala de aula regular, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; XIII – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de aula regular, bem como em outros ambientes da escola; XIV – Estabelecer parcerias em áreas intersetoriais (Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, Núcleo de Apoio Psicopedagógico, AOA, Universidade do Estado da Bahia, IFBA e universidades particulares) na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade através do seguimento da Educação Especial; XV – Orientar professores e famílias sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno e dar conhecimento à família da proposta do AEE, bem como o desempenho acadêmico. XVI – Ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos promovendo autonomia e educação; XVII – Estabelecer articulação com os professores da sala regular, coordenação pedagógica, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; XVIII – Promover formação parental a fim de orientar as famílias nas atividades específicas dos alunos; XIX – Participar dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e das atividades da formação continuada organizadas pela escola e/ou Secretaria Municipal da Educação e Cultura;

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos ser humanamente impossível realizar um trabalho de qualidade com apenas uma pessoa para reger uma sala de recursos e ao mesmo tempo fornecer suporte e suprir as necessidades de toda as pessoas que constitui a comunidade escolar (pais,

estudantes, professores e, até mesmo, aos/as profissionais da equipe gestora) nas questões relativas a inclusão dos estudantes com deficiência. O/a próprio/a professor/a da SRMs se vê muitas vezes perdidos/as nesse mundo de atribuições. Percebemos que as atribuições mais relacionadas com a coordenação têm um peso maior para os/as profissionais da SRMs por se apresentarem em maior número. Verificamos, assim, a existência de duas funções em uma. São questões que devem ser consideradas ao refletirmos sobre a política de inclusão da pessoa com deficiência para uma maior otimização das atividades desenvolvidas nas salas de recursos através do/a professor/a que nela atua e, por consequência, uma maior efetividade da inclusão de estudantes com deficiência na escola.



Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendemos a importância da existência da professora da SRMs no suporte a equipe gestora e para a escola no geral, mas não podemos deixar de problematizar esse grau de dependência da equipe gestora em relação a essa profissional devido as questões colocadas acima. Enquanto as políticas de formação promovidas pelo município estiverem focadas apenas nos/as profissionais que atuam na SRMs a responsabilidade da inclusão de estudantes com deficiência tende a ser atribuída pela comunidade escolar apenas para estes/as profissionais, como consta na fala das colaboradoras Be D.

Geralmente, a *professora do AEE* tá sempre em conjunto com a gente, sabe!? Tá sempre, sabe, nos alertando. Olha, eu preciso disso e daquilo outro, não vai ter uma reunião com os pais pra orientar sobre isso e aquilo outro. *Ela* tá sempre atenta a *professora da sala de recursos*, em dizer o que é, entendeu!? Apesar de que ainda é pouco, mas *ela* tá sempre atenta a essas questões, de

procurar promover encontros com os pais, entendeu!? Pra alertar sobre várias coisas. (Colaboradora B)

Olha...o que eu saiba, a gente só tem essas reuniões, é.... *da do AEE, a pessoa do AEE* vai, a direção também vai e tentam, elas tentam conversar e *a sala do AEE resolver o problema maior[...]*. (Colaboradora D)

Retornando ao suporte da equipe gestora aos/as professores/as da sala regular no que tange o desenvolvimento do currículo inclusivo, registramos, durante a observação participante, algumas atividades (reuniões, ACE, formação em serviço) envolvendo os profissionais da equipe gestora, os/as professores/as da sala regular e a professora da sala de recursos, as quais trataram de assuntos educacionais concernentes aos/as estudantes com deficiência matriculados na escola e que favoreceram a reflexão o desenvolvimento do currículo inclusivo. Tais ações encontram-se em sintonia com o preconizado pelo Regimento Escolar Municipal em seu art. 204, parágrafo único, informa que os procedimentos voltados para o/a estudante com deficiência deverão ser: “definidos em reunião de estudo de caso com o Conselho de Classe, contando com a participação da Orientação Educacional, do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, do professor da Sala de Recursos e de demais profissionais envolvidos” (JACOBINA, 2016, p 81).

Das ações oriundas dessa parceria da equipe gestora com a profissional da sala de recurso, destacamos a realização do primeiro encontro referente ao Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola (Esse projeto será melhor explicitado no tópico 3.2), os espaços das ACE e as reuniões extras para tratar da avaliação dos/as estudantes com deficiência. A reunião extra para tratar da avaliação dos/as estudantes com deficiência surge do seguinte contexto de dificuldade, conforme expresso na fala de uma de nossas colaboradoras.

[...] Mas eu acho que uma coisa que dificulta muito aqui é a vontade mesmo de muitos, que não tem. Muitos não têm e dizem assim: que nada isso não é comigo não, isso é com a sala de recursos e não fazem questão de se preparar pra receber esses alunos pra, pra, pra é.... trabalhar de forma diferenciada. A gente vê a.... aquela falta de interesse mesmo. Eu percebo isso! Eu vejo pouquíssimo professores com interesse, aqui, nessa questão. [...] *Quando chega no final do ano que ficam atrás da professora do AEE, perguntando como é que a gente vai avaliar esse aluno, sendo que o ano todinho não procurou*, entendeu !? Então, num é a *professora* que tem, *da sala de recursos* que tem que tá arás deles, eles que têm que tá pedindo ajuda a *ela*. Como adaptar a prova deles a disciplina deles pra o aluno. E aí, eu vejo muito isso, *não ligam o ano todinho, vai deixando o menino, vai deixando. Aí, quando chega o final do ano que o menino tá com um monte de nota baixa sem ter feito nada e, aí que se preocupam como é que a gente faz pra avaliar fulano?* Né, tem que avaliar diferenciado, já no final do ano. Foi o que aconteceu com

o aluno surdo esse ano, que é... vai repetir de ano de novo. Mas também, ele faltou muito, né! Aí vem aquela questão, por que que ele tá faltando? Porque não tá entendendo nada!” (Colaboradora A)

Dessa problematização, surge a necessidade de se empreender uma ação da equipe gestora a fim de superar tal dificuldade apresentada pelo contexto. Sendo assim, no início da quarta unidade do ano de 2017, a equipe gestora em parceria com a profissional da sala de recurso e os/as professores/as da sala regular, elaboraram a primeira ficha de avaliação diagnóstica para estudantes com deficiência intelectual (ANEXO A) voltada para sala de aula regular. Para esses/as, a respectiva ficha atenderia melhor as especificidades dos/as estudantes com deficiência intelectual matriculados na unidade escolar e serviria também de subsídios para as decisões que viessem a ser tomadas no conselho de classe final. Acompanhamos durante a observação participante duas reuniões destinada para a elaboração dessa ficha. Tais reuniões envolveram um clima de reflexão e troca de informações entre os/as profissionais envolvidos/as. A avaliação para Minetto orienta os/as profissionais envolvidos no processo educacional de estudantes com deficiência.

[...] ilumina com seu resultado as necessidades de redimensão, salientando a forma mais adequada de se obter melhoras na aprendizagem. O sentido da avaliação é reconhecer ou não progressos. A avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico, para que possa a partir dela fazer transformações que resultem em crescimento e progressos. Ela não é o fim, mas é o meio para se atingir o fim (MINETTO, 2008, p. 82).

Os/as profissionais envolvidos na elaboração da ficha diagnóstica para estudantes com deficiência intelectual, perceberam que esta também serviria para avaliar os/as discentes com dificuldades de aprendizado. Apesar da nossa pesquisa ter como foco os estudantes com deficiência, não pudemos deixar de perceber que o maior desafio existente em nosso lócus de estudo, está relacionado ao significativo número de estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem e que não avançam em seu processo educacional. A escola possui alguns projetos disciplinares previstos em seu PPP voltados para superação dessa dificuldade entre estes, destacamos o projeto de leitura realizado durante o ano. O Plano Municipal de Educação aponta as taxas de reprovação do município e a questão da distorção idade-série como os principais problemas do ensino fundamental a ser superado (JACOBINA, 2015, p. 66 - 73). A despeito de todas as ações implementadas pelo município para superação dessa dificuldade, percebemos que tal dificuldade ainda

se faz muito presente em nosso lócus de estudo.

A exclusão escolar se manifesta através dos índices de reprovação e distorção idade-série. A inclusão escolar dos educandos com deficiência apenas contribuiu para visibilizar ainda mais essa questão e mostrar a dificuldade que no geral as escolas apresentam em atender a diversidade. Nesse sentido, Minetto nos chama a atenção para as contribuições advindas de uma avaliação diferenciada pode trazer para todos os/as estudantes independentes de serem ou não deficientes.

Acreditamos realmente que, quando a escola souber avaliar adequadamente o aluno com necessidades educativas, será capaz de avaliar melhor todos os seus alunos. A inclusão impulsionará melhoras na qualidade de ensino e de aprendizagem quando houver por parte como um todo (professores, diretores, orientadores, pais) uma adequação, uma capacidade de “ousar pensar diferente”. Somente uma mudança de paradigma possibilitará que se estabeleçam mudanças em todos os âmbitos, e isso inclui a avaliação. Para caminharmos em direção a uma avaliação diferenciada, precisamos entendê-la de forma ampla, como um processo e não como um fim (MINETTO, 2008, p. 83-84).

Tendo em vista os resultados positivos da elaboração da ficha diagnóstica, a equipe gestora iniciou o ano letivo seguinte, com reuniões em parceria com a profissional da sala de recursos, bem como passou a destinar um a maior espaço para esta nas ACE. Com isso, a equipe gestora vem, aos poucos, tentando proporcionar, na medida do possível, a troca de informações entre os/as professores/as da sala regular com a professora da sala de recursos. Afirmam que esses momentos precisam constar no PPP da escola, como forma de institucionalizá-lo para toda a comunidade escolar.

Encontrar um tempo para reunir todos/as os/as professores/as não foi uma tarefa fácil para a equipe gestora. O tempo destinado as ACE acabava sendo insuficiente para o planejamento das atividades e como espaço de formação. Dessa forma, a equipe gestora precisou garantir outros momentos para a reflexão e desenvolvimento do currículo inclusivo na escola. A saída encontrada consistiu na suspensão das duas últimas aulas do dia, a fim de que se garantisse a presença de um maior número de professores/as na reunião. Esse questão aponta para a insuficiência de tempo destinado as ACE, até por que o próprio município compreende estas como espaços de formação continuada na escola. O próprio Plano Municipal de Educação (2015) reconhece a insuficiência de tempo destinados as AC:

O município intensificou as formações continuadas dos seus professores, promovendo capacitação orientadas, voltada para projetos interdisciplinares

que venham a qualificar e diversificar as metodologias pedagógicas, proporcionando, assim a sua clientela discente a oportunidade de desenvolver as suas múltiplas habilidades e competências. Mas, cabe apontar que o município *não garante de forma integral* o que estabelece a Lei 12.772 de 2012, no tocante a carga horária do planejamento, ou seja, 1/3 para as atividades complementares, que são espaços formativos importantes para os anos Iniciais (JACOBINA, 2015, p. 98-99).

Apesar de todas as dificuldades apresentadas pelo contexto a colaboradora F constatou que o último ano houve a realização de várias ações. Também constatamos isso na observação participante, as ações empreendidas nesse ano já superaram as do ano passado como demonstramos no Quadro 3 da seção 2.4.2.

Nos dois anos que eu trabalho aqui, o primeiro ano eu não vi quase nada, mas no segundo ano eu já vi uma melhora...a questão das ACs já vem participando, focando sobre esses alunos, né, sobre diferentes planos...também vejo que a questão da avaliação já tem melhorado. A reflexão já está acontecendo, então, assim, já está mexendo com escola. Eu acho que quando mexe é quando começa a conversas paralelas, a ter atrito, alguma angústia, é por que está acontecendo alguma coisa...quando está muito parado eu não acredito nesse, nesse, nesse parado não, que está tudo bom. Mas eu acho que quando vai, assim, mexendo, vai, vai surgindo o burburinho “o que que eu posso fazer?” e um vai já contaminando o outro, então aí eu acredito, sabe, que a escola já tem é, é...feito alguma coisa em termos de reflexão da sua prática mesmo, né, da nossa prática. O quê que nós estamos fazendo? E...também a escola é... sempre alerta, porque nossa escola nós vamos ainda receber mais alunos. Nós estamos com poucos! Então, o profissional que é bom profissional tem que buscar adequar à realidade e a nossa realidade é essa, a nossa realidade é essa! Então, eu acho que a, a nossa gestão ela é aberta. A gestão é aberta pra falar sobre, pra divulgar sobre, pra atender sobre isso...sabe! Então, assim, ela, ela tá aberta pra isso. Então nós somos, assim, ela tá aberta pra isso. Ela não é uma gestão fechada não! (Colaboradora F)

Sobre o Projeto Político Pedagógico, perguntamos aos/as colaboradores/as se o PPP da escola previa ações para a questão da inclusão de estudantes com deficiência e como se caracterizavam essas ações através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹⁸. As principais subcategorias de análises emergidas foram: 7.1. Desatualização documental; 7.2 Desconhecimento documental; 7.3. Ausência de ações inclusivas. Para Libâneo, o projeto pedagógico-curricular é um documento que

reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos, necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos. Enquanto tal, ele é a concretização das etapas do processo de planejamento. Conforme já escrevemos, o projeto deve dar respostas consistentes a esta pergunta: quais objetivos devem ser formulados e quais as ações concretas devem ser

¹⁸ O Projeto Político Pedagógico da escola prevê ações para a questão da inclusão escolar dos/das educandos com deficiência? De que forma? Quais as ações previstas?

empreendidas para que a escola melhore seu funcionamento, no sentido de propiciar aprendizagens mais eficazes, sólidas e duradouras dos alunos? (LIBÂNEO, 2015, p. 236).

Segundo Minetto (2008), escola inclusiva e currículo estão estritamente relacionados, porque é no PPP que a escola inclusiva reflete os seus pensamentos, concepções e desejos. A autora ainda afirma que a estruturação adequada de um currículo flexível só trará a benefícios se todos compreenderem a sua razão. (MINETTO, 2008, p. 62). Portanto, o PPP da escola diz muito a respeito do que a comunidade escolar pensa a respeito da inclusão escolar de estudantes com deficiência e quais esforços vêm empreendendo para a viabilização dessa inclusão.

As colaboradoras A e E reconhecem a ausência de ações inclusivas voltadas para estudantes com deficiência no PPP da escola e a necessidade de revisão desse documento. Informaram que estão no movimento de estudo e reflexão sobre essa questão junto a professora da SRMs.

É. Nós *estamos atualizando*. / Você vê que começa aqui. Atendendo as diversidades e necessidades especiais. E aí, só vem o quê aqui, os seguintes princípios. Igualdade e condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender de ensinar, pesquisar, *mas não tem ações*, respeito a liberdade e apreço a tolerância. / Não. É objetivos, né!? Mas hoje nós *estamos fazendo*. Eu não lembro assim, direitinho, o que tem me pedido pra colocar, quem me ajudou a fazer foi *professora da sala de recursos*. Só depois pra gente vê isso. (Colaboradora A)

Então, nós *estamos* agora, na jornada 2018, nós *estamos revendo* o plano, o projeto político-pedagógico que até o momento *não tinha nenhuma ação contemplada*, mas nós já *estamos* é...adentrando com essas ações no plano, está *em fase de estudo* mesmo. É...as meninas da..., *a profissional da sala de AEE, né, AEE*, ela está nos ajudando a fazer esse, esse..., esse, esse..., essa costura, na verdade, né, pra atender essa demanda. Então, ela já até olhou, elas já olharam, nós já olhamos também, certo, e eu acho que dá pra caminhar e 2018 vai ser um ano promissor nesse sentido. (Colaboradora F)

A equipe gestora contemplou um momento para a revisão do PPP junto aos/as professores/as na semana pedagógica do presente ano letivo, porém não houve tempo hábil para essa revisão. Preocupados com essa questão, a equipe gestora conseguiu destinar um sábado letivo no mês de maio para dar início a revisão do PPP. Organizou uma metodologia para que todos contribuíssem e participassem. Registramos em nosso diário de bordo essa reunião durante a observação participante, um número significativo

de professores/as se faziam presentes. Apesar de ter durado uma manhã, infelizmente, o a revisão dos tópicos referentes a educação especial ficou a cargo da professora da SRMs realizar em parceria com a colaboradora voluntária, para depois apresentarem para a comunidades escolar. Percebemos, assim, o tangenciamento da discussão e o repassar de responsabilidade dos assuntos referentes a inclusão escolar de estudantes com deficiência para a professora da SRMs.

Os/as colaboradores/as B, C e E afirmaram que o PPP da escola previa ações inclusivas, entretanto nem todos especificaram a natureza dessas ações. Suas respostas eram vagas quanto a essa especificação. A falta de familiaridade com o documento e mesmo o desconhecimento deste também está posto em suas falas.

Eu nem me lembro, viu. / *Faz tempo que eu peguei* o.... / Foi. *Já faz tempo* e eu *estou em dívida*. Porque ele tá *incompleto*. Ainda tá em ... *Tá em formação*. A gente ainda *não concluiu* ele. Mas ele tem falando questões sobre, entendeu, mas no momento *eu não lembro*. (Colaboradora B)

Prevê, sim. Tem as ações e tudo, só que eu não lembro agora de.... entendeu! / *Mas tem. Nós colocamos algumas e eu não tô lembrada*, assim / De có! / *Sempre, sempre* a gente olha. (Colaboradora E)

Olha eu *não sei, nunca li essa parte...nunca li, nunca li* [...] (Colaboradora D)

Todavia o colaborador C conseguiu ser mais específico quanto as ações inclusivas voltadas para inclusão escolar de estudantes com deficiência previstas no PPP da escola, entre as quais estão: 1. Aula no contra turno; 2. Interação com as famílias e 3. Realização de atividades adaptadas.

É....existem algumas ações, num é! É....são as ações de... onde o aluno, no caso, ele tem *aula no contra turno*, né! Que já acontece. Existe as ações que visam maior *participação da família na escola, atividades adaptadas* para esses alunos. Então, todos esses são ações que a gente vem trazendo e trabalhando no cotidiano com eles. (Colaborador C)

Tanto a aula no contra turno quanto a realização de atividades adaptadas estão previstas no PPP, mas não como uma meta a ser alcança e nem como ação. Já o trabalho com a família consta como uma meta a ser alcançada, mas o texto não traz a ação para o alcance dessa meta. Verificamos na versão do PPP da escola que tivemos acesso, as

seguintes metas da educação especial, porém não há ações previstas para o alcance dessas metas:

Garantir a entrevista familiar de todos os alunos matriculados no AEE; (a dificuldade muitas vezes, reside na questão familiar em abrir pra escola a vida do aluno);
 Garantir a avaliação diagnóstica destes alunos esta avaliação só pode ser concluída após o aluno passar pelo profissional de saúde específico da sua deficiência;
 Garantir a elaboração do Plano de AEE de todos os alunos matriculados. O Plano de AEE só pode ser elaborado após a realização das etapas anteriores;
 Buscar a articulação com os professores do ensino regular;
 Discutir os planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
 Construir recursos e materiais didáticos em parceria com a equipe pedagógica para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento destes na prática escolar;
 Buscar formação continuada para professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar (JACOBINA, 2018, p. 47).

O PPP como um documento desatualizado está posto na fala de todos/as colaboradores/as da pesquisa. A revisão do PPP é colocada como uma ação que ainda está acontecendo e, portanto não finalizada, marcadas por expressões verbais no gerúndio (atualizando, estamos fazendo, estamos revendo);

Agora mesmo a gente tem até que fazer uma *revisão* no PPP da escola e a gente tá conversando, articulando com a coordenadora e com a *professora da sala do AEE* porque ela tem que tá presente, *né*, todos os professores, todos os funcionários têm que participar dessa.... a gente quer alimentar mais, né! A gente quer uma *revisão*. (Colaboradora E)

Ao estudarmos o PPP da escola verificamos que as metas e ações previstas remetiam ao ano de 2017, fato que comprova realmente a desatualização do documento como informado pelos/as colaboradores/as. Verificamos durante a observação participante que há, sim, uma preocupação muito grande da equipe gestora quanto a revisão do PPP da escola e um esforço em realizá-la, porém algumas dificuldades se colocam no caminho dessa revisão, dentre estas o excesso de demandas, bem como da

falta de disponibilidade dos demais profissionais. A participação da comunidade escolar é crucial nesse processo de revisão do PPP da escola, logo a equipe gestora depende desta para a realização dessa revisão. Para Carvalho (2012), o ideal é que o projeto político-pedagógico surja de relações dialógicas na comunidade de aprendizagem que a escola é, e desta com a comunidade em geral (CARVALHO, 2012, p. 95).

Nos grupos dialogais, a dificuldade para a revisão do PPP da escola é retomada pelos/as colaboradores/as da pesquisa. Nesse sentido, algumas ações que visam a superação dessa dificuldade foram colocadas no Plano de Ação.

A temática relacionado à formação emerge como uma importante categoria de análise nas respostas cedidas pelos/as colaboradores/as da pesquisa, por conseguinte optamos por dedicar um capítulo para análise e interpretação dos dados construídos em lócus referentes a essa questão. Assim sendo, o próximo capítulo terá como objetivo apresentar os resultados dessa análise e interpretação.

3.2 Formação vista como um espaço negado para os/as profissionais da equipe gestora

Durante a aplicação dos instrumentos e dispositivos de pesquisa (observação participante, entrevista semiestruturada e grupos dialogais), observamos na fala dos/as colaboradores/as da pesquisa a recorrência da necessidade e da ausência de formação específica para os/as profissionais integrantes da equipe gestora, a qual contribua para o seu trabalho de mediação na construção e desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola junto aos professores. Assim sendo, formação emerge como categoria de análise, em nosso estudo, marcada por negatividade e falta/ausência.

Percebemos nas falas dos colaboradores que há o desejo em colaborar no trabalho de inclusão educacional dos/as educandos/as com deficiência a partir do currículo inclusivo. Todavia, a percepção do pouco conhecimento e de como desenvolvê-lo na prática se configura como um fator limitante das suas ações, trazendo insegurança para a sua prática. Isso não significa dizer, que não identificamos entre as iniciativas protagonizadas pela equipe gestora, ações que contribuíssem para a construção de uma cultura inclusiva na escola e, por consequência, para o desenvolvimento de um currículo inclusivo junto aos/as demais profissionais, como foi o caso do Itinerário de Estudos

Inclusivos na Escola. Segundo Tezani, a aquisição de competências para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento de toda a escola com a educação de todos os educandos (TEZANI, 2018, p. 6).

Durante a aplicação da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)¹⁹, quando questionados/as a respeito da contribuição da formação inicial para o exercício das funções as quais exercem na equipe gestora e para a questão da inclusão escolar de educandos/as com deficiência, identificamos que parte dos/as colaboradores/as afirmam não ter recebido formação inicial adequada para atuarem como integrantes na equipe gestora, mas afirmam estar aprendendo na prática as especificidades inerentes as suas funções, assim como afirmaram não terem recebido formação para a questão da inclusão escolar dos educandos/as com deficiência. Para Libâneo (2015), a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios (LIBÂNEO, 2015, p. 187). Nesse sentido, percebemos que a formação inicial para a maioria dos/as colaboradores/as, oferecida pela universidade pouco ou nada contribuiu para atuarem tanto na equipe gestora quanto para desenvolverem o trabalho de inclusão escolar de educandos/as com deficiência, sendo colocada como um centro de formação excludente no que tange esses conhecimentos.

Assim sendo, as subcategorias de análise que emergiram nas respostas dadas pelos/as nossos/as colaboradores/as são: 8.1 Formação negativada – marcada principalmente pelos advérbios de negação (não; nunca; nem); 8.2. Conhecimento/saber negativado, da ordem da falta – (despreparo; vago; achismo; superficial)

As colaboradoras A, B e D, afirmaram que as suas formações iniciais não contribuíram para as funções as quais assumem na equipe gestora, tanto nos aspectos mais gerais (administrativo/burocrático, pedagógico e social) quanto para as questões que englobam a inclusão escolar de estudantes com deficiência, e que se sentem despreparadas para isso:

Não, não! Não, não! Eu entrei com a cara e a coragem. A única coisa que eu sendo, que eu, eu... que me ajuda mesmo, é a vivência com os alunos, né! Essa vivência de sala de aula e com os colegas em relação a, a me relacionar com aluno e com professor, **mas** a questão burocrática mesmo, eu **não** sabia nada. Tive que aprender tudo sozinha,

¹⁹ De que forma a sua formação inicial tem contribuído para exercer a função a qual ocupa na equipe gestora, principalmente, no que se refere a organização e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas na escola?

nem um curso de preparação a gente teve pra isso. **Tive que aprender sozinha.** (Colaboradora A)

Não, pra ajudar, assim, como eles merecem, **não**. Eu acho que **eu em sinto despreparada**, entendeu!? Que eu **não** dizer aqui, assumir que isso é verdadeira. Dizer, assim, não eu sou capaz, eu consigo, eu tento no possível entendeu!? **Mas eu me sinto muito despreparada.** (Colaboradora B)

Não. Eu acho que **não, não. Não** tive esse preparo. Eu acho que só no **achismo**, só no **achismo**. É só segundo leitura, entendeu! Coisas informais **não**, assim, algo específicos ou mesmo aprofundado, **só superficial**, mas que eu tento ajudar, entendeu!? (Colaboradora D)

Alguns colaboradores/as tangenciaram a discussão através de respostas abrangentes e superficiais. Assim, o colaborador C, afirmou que a sua formação inicial contribuiu, entretanto, concentrou seus comentários nas contribuições obtidas através das formações continuadas que vêm tendo ultimamente. A colaboradora E, afirmou que a sua formação inicial contribuiu, porém não especificou como se deu essa contribuição.

A formação inicial e também algumas **formações continuadas** que **nós temos ultimamente**, vêm tratando muito sobre algumas diretrizes que tratam sobre educação especial é...em relação aos tratamentos, em relação as competências, aquilo que os alunos é...possam é...adquirir. Também em relação a estrutura física, a gente pode tá opinando pra que esse aluno ele possa ser bem recebido na escola. É a forma de tratar, organizar e atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem desse aluno.” (Colaborador C)

Eu fiz um curso *uma vez*, mas foi algo muito assim *vago*. Foi de uma semana, mas ... a gente aprende a olhar aquele aluno de forma diferente, né! (Colaboradora E)

A colaboradora F, ressaltou o caráter tecnicista da sua formação inicial, mais voltada aos aspectos de supervisão e administração escolar, bem como a estrutura e funcionamento do ensino. Ressalta também os cursos de aperfeiçoamento e formação, mais não os especifica.

Na verdade é..., a pedagogia de outrora não é como a pedagogia agora, era uma pedagogia bem *tecnicista* mesmo...Então, assim, eu acho que na minha formação inicial, na verdade eu fui muito pra o lado da... do campo de *administrativo*, mas no longo da caminhada é que eu fui aprendendo, estudando...então, da minha formação inicial eu...assim, eu sem, sem dúvidas, eu não vejo quando foi que eles que, que, que me deu esse embasamento, era, era uma pedagogia muito *tecnicista* muito voltada para o trabalho mesmo ,certo! (...) É...a pós-graduação, os cursos que eu venho tomando, curso de aperfeiçoamento...cursos de, de, de formação mesmo, né, de aperfeiçoamento na área de pedagogia é que tem dado o embasamento. E também claro, a.... a

minha, a minha vontade de aprender, de estar servindo a comunidade, onde que agora tem pessoas inseridas nesse contexto, né! (Colaboradora F)

Nesse sentido, foi possível perceber que o currículo da formação inicial para a maioria dos/as nossos/as colaboradores/as da pesquisa pouco contribuiu para formá-los como futuros integrantes da equipe gestora, assim como, para a questão da inclusão escolar de estudantes com deficiência. A formação para gestão escolar é algo que deve ser contemplado em todos os currículo de formação inicial para professores/as, por uma constatação óbvia, após o advento da gestão democrática na educação, previsto desde de 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, qualquer professor/a pode vir a se candidatar para o cargo de diretor/a e vice-diretor/a da escola na qual trabalha, caso mostre interesse e for escolhido por eleições diretas pelos/as membros da comunidade escolar.

A previsão da gestão democrática está expresso no texto da LDB desde a década de 90 do século passado, mas sua implementação ocorreu paulatinamente no território nacional. No município de Jacobina a implementação da gestão democrática se deu quase vinte anos após da previsão da LDB, através do projeto de Lei municipal nº 18 de 23 de julho de 2015 que refere-se ao Plano Municipal de Educação. No que se refere ao processo de implementação da gestão democrática no município de Jacobina- Bahia, segundo Leal (2016), ao analisar o documento do Estatuto dos Servidores do Magistério Público Municipal de 2007, afirma que este já trazia a previsão de que os cargos em comissão para diretor e vice-diretor deveriam ser eleitos em pleito direto pela comunidade escolar e que esses eleitos deveriam se submeter a um permanente processo de formação em serviço e aos mecanismos de avaliação promovidos pela Secretaria de Educação. Todavia, a autora chama a atenção para o longo espaço de tempo que levou para que as eleições para diretores de fato ocorressem nas unidades escolares:

Por muitos anos, essa determinação só ficou no papel. O processo para que ocorresse eleições para o cargo de diretor de unidades escolares só foi efetivado, pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, em 2013. É possível perceber, um avanço no que se refere à eleição dos diretores, mesmo compreendendo que essa decisão não resolve os problemas que por ventura existia na escola, mas permite ao diretor atuar de forma mais autônoma (sem dever favores políticos) por estar respaldado pela comunidade escolar que o elegeu (LEAL, 2016, p.86-87)

Destacamos o Regimento Escolar Municipal como um importante documento que visa assegurar a gestão democrática nas unidades educacionais do município, possibilitar a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica, valorizar a comunidade escolar, através dos colegiados e, efetivamente, fazer cumprir as ações educativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola. Constitui-se como um relevante instrumento orientador e definidor das normas estabelecidas na legislação vigente que são utilizadas e aplicadas na rede municipal de ensino. (JACOBINA, 2016, p. 3)

Antes da implementação da gestão democrática no município, o preenchimento dos cargos destinados aos integrantes da equipe gestora (diretor/as, vice-diretor/a e coordenação pedagógica) ocorriam por indicação política da gestão municipal vigente, servindo como instrumento de trocas de votos e favores políticos estabelecidos durante o período das campanhas eleitorais. Segundo os/as colaboradores/as da pesquisa, era comum pessoas sem nenhuma experiência e formação na área da educação assumirem esses cargos, além disso, estas não faziam parte do quadro de servidores efetivos do município. Tais pessoas pouco traziam de contribuição para a escola, serviam mais como fiscais e supervisores da secretaria na escola. Em referência a esse contexto, que antecede a implementação da gestão democrática na educação, Lück afirma que

Nesse contexto o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível de hierárquico superior (2013, p. 35).

Segundo Leal, houve uma capacitação oferecida pelo município de Jacobina voltada para a equipe gestora, porém esta contemplou pessoas que não faziam parte do quadro de servidores efetivos do município, tratava-se de uma época que antecedeu as eleições para diretores:

No que se refere à capacitação prevista em legislação, encontramos informações no Plano Municipal de Educação (2012-2022), no qual consta que a Prefeitura estabeleceu parceria com o Ministério de Educação e Cultura, através da Secretaria Estadual de Educação, para promover a capacitação da

equipe gestora da escola, “mediante a oferta do PROGESTÃO que objetivou a qualificação dos gestores: diretores, coordenadores e secretários” (JACOBINA, 2012, p.106). Porém esse curso aconteceu antes do Decreto do Prefeito Municipal, que autorizou a eleição para diretor e vice-diretor – ou seja, num período em que o exercício do cargo não exigia que esses profissionais pertencessem ao quadro efetivo da escola, nem mesmo que tivessem vínculos empregatícios com o município. Supõe-se que a maioria desses gestores que foram capacitados pelo PROGESTÃO, não se encontra mais na rede municipal (LEAL, 2016, p. 87).

Questionados quanto a formação continuada voltada para os/as profissionais que integram a equipe gestora a respeito da nossa temática de estudo: inclusão escolar da pessoa com deficiência, currículo inclusivo através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)²⁰, novamente emergem como subcategorias de análise nas respostas dos/as colaboradores/as da pesquisa a compreensão de formação como algo negatizado, marcada, principalmente, pelos advérbios de negação: *não*, *nenhuma*, *nunca* e *nem*. Outras subcategorias de análise surgem também, são elas: 9.1 A formação vista como algo que é oferecido sempre pelo outro (externo); 9.2. Ausência da compreensão de formação continuada, formação em serviço e autoformação; 9.3 Formação como um privilégio de poucos;

Observamos que a responsabilidade do oferecimento da formação continuada, na compreensão da maioria dos/as colaboradores/as, recai sempre para o outro: “Não, não...nem eu procurei nem *eles* ofereceram...sempre tem, agora *eles não oferecem* pra gente por que a gente tá em sala de aula e geralmente é meio de semana” (*Colaboradora D*). Esse outros “*eles*”, referem-se as formações promovidas em outros espaços e por outras instituições como a Secretaria de Educação do município, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jacobina (APAE) e pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB):

Já participei de formações...não voltada para a equipe gestora, mas sim voltado pra os professores; Promovido pela *secretaria de educação*; Não, na verdade, essa daí foi só com os professores de sala de recursos multifuncionais e coordenadores; Agora teve uma da *APAE*; Foi aberta para o regular, agora nem todos foram...! Até porque não foi liberado. (*Colaborador C*)

Nós participamos...foi com o professor da **UNEB**; Foi só currículo...como montar o currículo...; Deve dar continuidade; Outro *curso* aí com outra professora da *UNEB*. (*Colaboradora D*)

²⁰ Você participou de alguma formação a respeito da inclusão escolar dos educandos/as com deficiência voltado para a equipe gestora? Qual? Promovida por quem? Iniciativa privada ou pública? E qual a carga horária?

Percebemos, assim, que a formação para a maioria dos/as colaboradores/as, sempre é vista como algo vindo de fora, implicando uma saída ou mesmo ausência da sala de aula. Esta posto em suas falas, uma compreensão um tanto limitada sobre formação vinculada sempre a algo exterior ao ambiente do seu local de trabalho. Percebemos, assim, ausência da própria ideia de formação continuada, formação em serviço ou auto-formação. A formação continuada, para Libâneo, é algo mais amplo, e envolve ações de formação dentro da jornada de trabalho, fora da jornada de trabalho, não sendo, portanto, apenas ações promovidas pela Secretaria de Educação ou outras instituições.

A formação continuada consiste de ações de formação *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevista e reuniões de orientação pedagógica-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisa, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância etc.) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. (2015, p.188-189)

A própria LDB (1996) em seu inciso III do artigo número 62, prevê a realização da formação continuada no próprio local de trabalho: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, *no local de trabalho* ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnólogos e de pós-graduação.

Na compreensão dos/as colaboradores/as da pesquisa, a formação também é vista como privilégio do qual poucos podem desfrutar, sendo sempre oferecido para o outro e não pra si. Formação é entendida como um espaço negado, ao qual não são convidados/as a participar:

Não, na verdade, essa daí foi *só com os professores de sala de recursos multifuncionais e coordenadores*; Agora teve uma da APAE; Foi aberta para o regular, agora *nem todos* foram...! Até porque *não foi liberado*” (Colaborador C).

Não! Nunca fui *convidada*, nunca pra formação. (Colaboradora A)

Destacaram o fato da SEMEC, através da coordenação de inclusão, ter oferecido pouco apoio à equipe gestora da escola para construção de ações inclusivas na unidade escolar. A colaboradora E destaca o avanço dado pela SEMEC em relação a inclusão escolar, mas em sua fala fica claro que o foco de ação da secretaria são os/as profissionais da SRMs do município. Foi possível perceber também um visível desconhecimento dos/das colaboradores/as sobre a natureza do trabalho que a coordenação de inclusão vem realizando com os profissionais do AEE do município:

De fato a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os alunos (MANTOAN, p. 13).

No que se refere ao PME (2015-2025), a meta 19.5²¹ prevê para o prazo de 2 anos a garantia de programas de formação de diretores e gestores escolares, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. Apesar da boa intenção em colocar com a formação de diretores e equipe gestora, o objetivo vai além da definição de critérios para o cargo (LEAL, 2016, p. 87).

Por conseguinte, dos/as seis colaboradores/as da pesquisa quatro afirmaram não terem tido nenhum um tipo de formação acerca do currículo inclusivo. Dois afirmaram ter tido formação acerca do currículo escolar e desses dois apenas um como equipe gestora. Estes/as apontaram duas formações oferecidas por instituições de fora, especificamente oferecidas pela UNEB e pela APAE. No entanto, afirmaram que não houve uma continuidade das formações oferecidas pela UNEB. Os colaboradores/as destacaram duas importantes formações fornecidas pela UNEB, uma voltada para o

²¹ Meta 19. 5 - Garantir programas de formação de diretores e gestores escolares, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos.

currículo e outra voltada para os profissionais que atuam na direção escolar das unidades de ensino do município:

Eu já tive, sim, uma formação promovida pela **UNEB** sobre.../ Sim! É, não lembro a carga horária, né! Mas comentou-se muito sobre essa questão do **currículo inclusivo**, né! Eles trataram muito sobre o **currículo formal**, sobre o **currículo oculto**, né! E o **currículo inclusivo** até porque é... de acordo com...com as leis, né! A escola ela tem que se abrir para todos os alunos independente de deficiência ou não, né! Então, pra isso, nesse...nessas formações foi enfatizado justamente **adaptação do espaço escolar tanto físico como pedagógico pra atender os alunos com deficiência**. / Sim! (Colaborador C)

Nós o ano passado...nós *participamos*...foi com o **professor da UNEB** né? / Ele começou e nós fomos em uns dois encontros com ele...muito bom, eu gostei! / Isso, só...*foi só currículo...como montar o currículo*... / Foi. / Já, já. / Eu acho que foi geral... / Foi, foi... / Foi lá no **COMUJA**. / Foi...ano passado... / Não...na semana pedagógica ele falou sobre **currículo**, mas ele também começou a dar uns cursos...foi muito bom... / Parece que foi...dois dias...não lembro muito não... / Não, não... / Não! É assim, eu acho que **deve dar continuidade, ele iniciou...ele iniciou**, eu gostei dos dias que eu fui... / **Aí depois inventaram esse outro curso aí com outra professora da UNEB para a direção e a gente** com a Prova Brasil... / Não, não... / Só a diretora e a vice-diretora da manhã...não sei...A vice diretora da tarde foi uma vez...e eu vou para o quinto ano... (Colaboradora D)

Ambas as formações ocorreram em parceria com o município, porém suas etapas foram interrompidas por motivos não apontados nas entrevistas, portanto não concluídas. Tais formações foram apontadas como importantes pelo colaborador C e pela colaboradora D, as quais contribuíram em certa medida para as suas práticas. Todavia, nos questionamos sobre os motivos pelos quais provocaram a descontinuidade dessas formações. Nos questionamos também, sobre o modo como essas parcerias são estabelecidas. Ou seja, se a forma como a SEMEC vem estabelecido as parcerias com as demais instituições não tem provocado a fragilidade dessas alianças. Talvez seja o momento de se repensar uma metodologia diferente para o estabelecimento das mesmas.

Outra formação colocada como algo positivo que trouxe contribuições significativas a prática de alguns/mas dos/as colaboradores/as da pesquisa, foram os Ciclos de Formações promovidos pela APAE²² no ano de 2017 em parceria com a UNEB. Entretanto, estes /as identificaram obstáculos que limitaram a participação de todos/as profissionais da unidade de ensino nesses Ciclos de Formação, entre estes, destaca-se o fato da SEMEC não ter autorizado a liberação destes/as para a respectiva formação.

²² A oferta dos Ciclos de Formação ocorreu através de uma parceria APAE/UNEB, particularmente com o MPED, e tem como público-alvo professores/as em formação e os que atuam em salas regulares, além de profissionais atuantes em outras áreas como as de saúde e de assistência social.

Agora teve uma da *APAE* que, inclusive alguns professores foram, tiveram, né! Mas *não foram liberados*. O que isso na verdade é um prejuízo porque é bom que *todos* estejam presentes, né! Porque quanto mais o professor tem uma formação de saber como lidar é melhor de trabalhar com esses alunos. Até porque não foi liberado. / Não foi liberado, isso! / Sim! Até porque um dos é... conhecimentos que adquiri foi sobre em relação a avaliação, num é! E que aí, deu a possibilidade de alargar mais os conhecimentos em relação aos critérios: O que avaliar? Como avaliar? E o quê avaliar? Levar em consideração o ponto de chegada do aluno o que ele já sabe e o ponto final, né! O que foi que ele, né, cresceu, o que foi que ele desenvolveu? Quais foram as aprendizagens dele durante esse tempo? Então, é isso que precisa ser avaliado, né!? E também porque na escola, a gente costuma mais focar na avaliação dos aspectos cognitivo, né! Que são as aprendizagens em relação à leitura e escrita, mas também ter uma visão sobre outros aspectos como a questão da inter-relação com os colegas, os comportamentos, né! E outras aprendizagens para que eles vão desenvolvendo no decorrer do ano. / Isso! Do aluno com deficiência.” (Colaborador C)

Diante dessa não autorização formal do município que, segundo os/as colaboradores/as da pesquisa, os/as impediram de participar da formação promovida pela APAE/UNEB, nos perguntamos até onde vai a autonomia dos/as gestores/as das unidades de ensino de Jacobina conquistada através da gestão democrática? Por que essa questão não é problematizada pelos/as diretores/as das escolas em reunião com representantes da SEMEC? O planejamento e organização das formações oferecidas pelo município através da SEMEC é construída de forma a haver a garantia da participação dos/as diretores/as das escolas e demais representantes vinculados/as a rede de ensino? Como a gestão democrática vem sendo garantida no sistema educacional de Jacobina? Os/as representantes vinculados/as a rede de ensino participam dos processos de tomada de decisões, de organização e planejamento, de acompanhamento e avaliação das ações promovidas pela SEMEC? A atual gestão da educação municipal é aberta para essa participação democrática? Quanto a garantia dessa autonomia nas escolas, Lück diz que os sistemas de ensino precisam também deixar de

[...] cercear a manifestação dessa autonomia, definindo para os estabelecimentos de ensino, normas e regulamentos sobre questões operacionais, que deveriam ser por eles mesmos definidos. Parece que ao fazê-lo, expressam, de um lado, um receio de perder o controle sobre a escola e ter limitado seu papel de influência sobre ela, e de outro, uma falta de visão de conjunto e de longo prazo sobre a educação, assim como do próprio significado de poder. Em suma, a autonomia, para ser efetiva, necessita ser fundamentada

em uma concepção democrática clara e sólida, compartilhada em todos os níveis de gestão. (LÜCK, 2013, p. 93-94)

Mesmo diante da não liberação formal dos/as professores/as da sala regular por parte da SEMEC, a direção da escola autorizou duas professoras da sala regular que possuíam discentes com deficiência em sala de aula, para participarem do I Ciclo de Formação provido pela APAE/UNEB, junto com a professora da sala de recursos multifuncional.

Entendemos que as escolas possuem uma certa dificuldade em trabalhar com as diversidades existentes em seu contexto, e que o estabelecimento de parcerias com instituições e centros de estudo e pesquisa como a universidade (UNEB), assim como instituições especializadas com educação especial como a APAE, são importantes espaços de formação que podem atender à real necessidade do município em formar o seu quadro de servidores/as para atuarem em contextos de diversidades, particularmente as que se referem a questão da inclusão da pessoa com deficiência.

Acerca do apoio oferecido pela rede municipal para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola, voltado para os/as profissionais que integram a equipe gestora através da entrevista semiestruturada (APÊNDICE X)²³ emergem nas respostas dos/as colaboradores/as da pesquisa as seguinte subcategorias de análise: 10.1 Inexistência de apoio institucional; 10.2 Política de Inclusão limitada.

Na fala de algumas das colaboradoras fica posto a ausência de apoio vindo da Secretaria de Educação. Isso se evidencia através dos seguintes marcadores: os advérbios de negação (não, nem) e pelo verbo e expressão verbal (desconheço, fica devendo).

Eu, sinceramente, *não* conheço, eu *desconheço* as ações da Secretaria Municipal de Educação...eu *desconheço* as ações... (Colaboradora F)

Eu acho que *fica devendo*... (Colaboradora B)

[...] na escola mesmo eu *não* tenho visto muito apoio, que a gente *nem vê* o pessoal aqui acompanhando, *né!* (Colaboradora A)

²³ Como você vê o apoio da rede municipal quanto a essa questão do currículo inclusivo para os profissionais que atuam na equipe gestora?

Fica também evidente na fala dos/das colaboradores/as a ausência de apoio aos/as profissionais da equipe gestora e professores da sala regular através da Coordenação de Inclusão do Município, ou seja, o foco dessa formação, aponta para outros locais e público. Segundo estes/as existe a oferta de formação promovida pelo município, mas não focada para os/as profissionais que integram a equipe gestora, muito menos para a unidade escolar a qual atuam. Acreditam que essa formação vem sendo, sim, sendo promovida e contemplando outros/as profissionais, principalmente, o/a professor/a da SRMs e, outras unidades de ensinos. Emerge também na fala dos/as colaboradores/as uma consciência de marginalização da escola por parte do sistema de ensino marcada pelos advérbios de lugar: *aqui* e *dentro* (negativado) e *fora* (positivo, é oferecido).

O pessoal de *fora* da *coordenação da inclusão* quase eu *não* vejo *aqui* acompanhando o trabalho! Agora, isso aí que eu falei é uma questão de escola, mas pode ser que estejam acompanhando o trabalho com a equipe da sala do AEE por *fora*, em curso e tal, *mas aqui dentro* da escola mesmo, a gente *não*.... *não* vê esse pessoal *aqui*. (Colaboradora A)

Já a colaboradora E, destaca os avanços da Secretaria de Educação no âmbito da inclusão da pessoa com deficiência. Contudo fica posto em sua fala que esses avanços se restringem as ações voltadas para os profissionais que trabalham na sala do AEE e não para a os profissionais da equipe gestora:

Eu acho que a secretaria, *né!* *Avançou* muito. Tem *avançado* muito mesmo em relação ao trabalho de inclusão nas escolas, porque *eles* fazem reuniões, *eles* têm os *coordenadores gerais* que trabalham e através dessas *reuniões* com *os professores da sala de AEE* têm os grupos de estudos, além de estudar o tema. Busca um caminho mesmo pra trabalhar e avançar nessa questão de inclusão nas escolas. *Eles avançaram muito*, fora também os cursos que *eles* têm proporcionado, *né!* (Colaboradora E)

Apesar de destacar os avanços da SEMEC fica evidenciado em sua fala que o foco na oferta da formação é a/o profissional do AEE, a colaboradora não se vê inserida nesse processo de formação, mantendo um certo distanciamento. Esse distanciamento é marcado pelo uso do pronome pessoal da terceira pessoa do plural – *eles* (SEMEC e professora do AEE). A mesma compreensão está posta nas falas das colaboradoras B, D

e F. As formações oferecidas pelo município a respeito das temáticas em torno da inclusão escolar de estudantes com deficiência e, mesmo, acerca do currículo inclusivo, concentram-se, segundo os/as colaboradores/as, nos/as profissionais que atuam no AEE. A formação oferecida pela SEMEC também é compreendida como um espaço negado aos/as profissionais da equipe gestora e privilégio de poucos:

É...*eles*...sempre tem alguma coisa...a *professora da sala de recursos* vai pro curso direto...*as professoras da sala AEE elas* tomam esses cursos, mas *nós* professores da sala regular *não* temos [...] (Colaboradora D)

O suporte é dado assim, através da **coordenação com as professoras do AEE** [...] (Colaboradora E)

Porque geralmente quando há esses cursos que acontecem, são *só* coordenadores, né, porque a *gestão na verdade acaba ficando impossibilitada de sair*, mas deveria ser priorizadas também esses cursos. Se, não tem que ir, fazia numa temporada aí é dois vices, aí depois fazia ia mais dois vices, alternava. Até que todos participassem, entendeu!? Tinha que ter oferecimento mais por parte da... do município. (Colaboradora B)

Somente a profissional que trabalha com a sala de recursos. (Colaboradora F)

Nem por meio da coordenação...muitas vezes *eles* fazem é...formações *entre eles, mas não convidam* a gestão nem coordenação da escola. Então, eu *desconheço!*" (Colaboradora F)

Ao focar apenas nesses/as profissionais, acaba-se deixando de fora um grupo relevantes de profissionais que também compõem a comunidade escolar (professores, funcionários, secretários, integrantes da equipe gestora etc.), fundamentais na construção de uma cultura inclusiva na escola. A inclusão não ocorre de forma unilateral, mas sim nas relações e interações construídas na unidade escolar. Nesse sentido, predomina uma ideia de inclusão escolar de estudantes com deficiência muito restrita apenas ao trabalho realizado nas salas de recursos, recaindo toda a responsabilidade dessa inclusão para os/as profissionais que atuam nesse ambiente.

Como um dos resultados de sua pesquisa, Leal (2016, p. 138) traz uma lista de dificuldades e entraves colocados no cotidiano da prática dos/as diretores/as das unidades de ensino de Jacobina apontado por eles/as próprios/as.

- Carência de servidores para o setor administrativo;

- Ausência de habilidades e competência de servidores, principalmente de alguns(-mas) secretários(as) escolares;
- Demora dos órgãos superiores em dar retorno às solicitações;
- Ausência da formação do Colegiado Escolar, que depende de decreto do gestor municipal;
- Dificuldades em fazer com que a família compareça à escola para acompanhar a vida dos seus filhos;
- Falta de tempo para participar mais das questões pedagógicas, em função das questões administrativas;
- Ausência de professores(as) sem haver outros profissionais para substituí-los(as);
- Realização de atividades que deveriam estar a cargo de outros profissionais;
- Fator política partidário dentro da escola e ingerência política

Percebemos que dentre as dificuldades e entraves apontados pelos/as diretores/as colaboradores da pesquisa realizada por Leal (2016), nenhuma dessas dificuldades se refere ao desafio em se trabalhar com a diversidade presente no contexto escolar, em particular, a diversidade relacionada a pessoa com deficiência. Durante a observação participante tivemos a oportunidade de acompanhar a diretora do nosso lócus de pesquisa no primeiro encontro de uma formação - *Curso de formação em Gestão Escolar* - oferecida e organizada pela UNEB/campus IV em parceria com o Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF – UNEB / Campus I). A respectiva formação consiste em um produto construído a partir das questões apontadas pela pesquisa realizada por Leal (2016), e levou em consideração as dificuldades e entraves que são colocados a prática de gestão cotidiana dos/as diretores/as da rede municipal de Jacobina.

Observamos que, durante a realização do primeiro módulo desse curso de formação de gestores, emerge como uma dificuldade colocada a gestão escolar na fala dos/as diretores/as presentes, a dificuldade em se trabalhar com a diversidade presente no contexto escolar, em particular, com a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Percebemos, assim, que a inclusão de estudantes com deficiência representa um grande desafio aos/as profissionais que estão à frente da gestão escolar. Pimentel e Nascimento tecem as seguintes considerações a respeito do papel do diretor diante do trabalho com a diversidade:

É papel do diretor apoiar sua equipe de docentes e funcionários para que eles possam se sentir seguros e respaldados para atuar na diversidade, sem deixar de respeitar o ritmo de cada um na incorporação de uma atividades inclusiva. Ademais, fica explícito que a equipe gestora deve construir junto aos educandos e demais profissionais da escola esforços coletivos para uma educação transformadora, pautada nos princípios de igualdade e equidade” (2016, p. 112).

Logo, uma formação voltada para essa questão contribuirá para orientar e subsidiar o trabalho dos/as diretores/as e demais profissionais da equipe gestora da escola nessa tarefa e, com isso contemplar também a formação de outros profissionais além da/o profissional da SRMs.

A atual proposta da política de formação continuada oferecida pelo município de Jacobina a respeito da inclusão escolar de estudantes com deficiência, por não contemplar a formação dos demais profissionais da escola, acaba por limitar suas ações destes/as no âmbito da sua prática. Dessa forma, cabe aos/as profissionais do AEE a responsabilidade de propagar o conhecimento adquirido nessas formações na escola. Todavia, as formações oferecidas nem sempre são suficientes para que estes/as profissionais se sintam seguros para propagar esse conhecimento aos/as demais profissionais da unidade escolar onde atua. O próprio Plano Municipal de Educação sobre a Educação Especial, destaca a dificuldade que a Coordenação de Educação Especial da Secretaria vem tendo para realizar o suporte aos profissionais do AEE:

O atendimento é realizado por professores especializados, que participam de *formação continuada* por meio de encontros formativos na Coordenação de Educação Especial na Secretaria de Educação, que tem a responsabilidade também, de monitorar os serviços prestados. *Entretanto* a demanda ainda é maior que a oferta, o que requer a ampliação do quadro de professores especializados (JACOBINA, 2015, p.79- 83).

Percebemos, também, no mesmo documento, que a política municipal de formação inclusiva dos/as profissionais da educação concentra-se nos/as professores/as da sala de recursos, sendo que os demais profissionais que atuam na escola acabam sendo excluídos desse processo. Isso enfraquece a construção de uma cultura inclusiva dentro da escola já que, de acordo com a literatura vigente e a própria legislação, a responsabilidade de incluir estudantes com deficiência é de todos.

No entanto, a escola possui autonomia para realizar formação continuada a partir da sua realidade e, dessa forma não ficar dependente das formações oferecidas pela secretaria de educação. Porém ainda é algo muito pouco exercitado pelos/as profissionais que integram a equipe gestora no geral. A autonomia no contexto da educação, segundo Lück (2013), “consiste na ampliação dos espaços de decisão, voltado para o

fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento do sujeito ativos e participativos”. Já a autonomia de gestão escolar para a autora é:

A característica de uma processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequado às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade (LÜCK, 2013, p. 91).

Durante a observação participante presenciamos uma importante iniciativa da equipe gestora em parceria com a professora da sala de recursos para dar suporte aos/as professores/as da sala regular no desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola. Trata-se da realização do primeiro encontro do projeto intitulado *Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola* idealizado e organizado pela equipe gestora da escola em parceria com a profissional da SRMs. Nesse primeiro encontro a equipe trouxe um especialista da área de surdez para ministrar uma formação intitulada *Adaptações Curriculares e Avaliação para estudantes surdos*, já que a escola possui dois estudantes surdos matriculados. O respectivo projeto surge a partir das necessidades apontadas pelo próprio contexto da unidade de ensino para se trabalhar a diversidade, em particular, a que se refere a inclusão da pessoa com deficiência. Ao nosso ver essa formação na escola foi positiva pelos seguintes motivos: 1. Por ter sido uma demanda apontada pelos/as docentes da sala comum durante as ACE e abraçada pela equipe gestora; 2. Por promover a formação em conjunto e a reflexão coletiva na própria escola de forma que todos receberam a mesma informação simultaneamente. Nesse sentido, Minetto diz que:

O apoio e o incentivo à formação continuada de sua equipe é fundamental, pois será o alicerce na escolha e na efetivação de práticas metodológicas adequadas para atender à diversidade de aprendizagem do aluno. O professor se sentirá mais estimulado a buscar aperfeiçoamento se houver reconhecimento por parte do contexto para isso (MINETTO, 2008, p. 61).

Organizar um horário para a realização dessa formação na escola foi um desafio para a equipe gestora. Esta tomou a difícil decisão de suspender as aulas do turno da noite

para que a formação ocorresse. A formação contou com a presença de setenta por cento dos/as professores/as. Todavia, nos questionamos sobre a ausência dos demais profissionais que atuam na sala regular da escola nessa formação. A reivindicação por formação continuada específica para a inclusão escolar da pessoa com deficiência é algo frequentemente solicitado pelos/as profissionais da educação, mas quando há a oferta dessa formação no município, independente da instituição proponente, percebemos a ausência desses mesmos profissionais nesses espaços.

O discurso recorrente sobre a falta de formação muitas vezes serve de subterfúgio para impedir o desenvolvimento de ações inclusivas dentro da escola, contribuindo para fortalecer o paradigma tradicional, excludente e segregacionista. Nesse sentido, a equipe gestora da escola deu um importante e necessário passo em direção à construção de uma cultura inclusiva, através da reflexão em conjunto sobre a diversidade presente em seu contexto, não se deixando levar pelo discurso recorrente e acomodador da falta de formação e mesmo que este prevaleça e neutralize suas ações. Compartilhamos, assim, do mesmo pensamento de Mantoan ao se referir ao discurso recorrente da falta de formação dos profissionais da educação para a inclusão de estudantes com deficiência:

O argumento de despreparo dos professores não pode continuar sendo alibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais (MANTOAN, 2011, p.79)

No próximo tópico, apresentaremos o produto (Plano de Ação) que resultou da pesquisa realizada no lócus investigado, o qual foi construído a partir de um trabalho colaborativo entre os/as profissionais integrantes da equipe gestora do colégio e a pesquisadora da universidade (UNEB).

4 PRODUTO DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Tendo em vista que o propósito do mestrado profissional, em particular o do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB/Campus Jacobina -, visa a capacitação de profissionais da educação para atuarem em contextos de diversidade no âmbito da educação básica, bem como requer dos seus mestrandos, ao final do curso, a apresentação de um produto com aplicação prática a ser desenvolvido no lócus de pesquisa o qual possa contribuir para atender as especificidades emergidas da realidade socioeducativa deste, assim como esteja relacionado ao campo da nossa temática pesquisa, elaboramos com os/as colaboradores/as da pesquisa (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógica/a), a partir da contribuição da pesquisa-ação colaborativa subsidiada numa abordagem qualitativa, um plano de ação voltado para atender as especificidades do lócus investigado, o qual possa fortalecer as ações já promovidas pela equipe gestora, no que tange o seu trabalho de mediação no desenvolvimento de um currículo inclusivo junto aos/as professores/as.

De acordo, também, com as diretrizes do respectivo programa de mestrado, ao/as pesquisadores/as assumem o compromisso de, no prazo de até dois anos, aplicar uma proposta de intervenção resultante da investigação realizada na unidade escolar junto aos colaboradores/participantes da pesquisa. Almejamos realizar essa aplicação um mês após ao prazo estabelecido para a defesa da pesquisa e, dessa forma, aproveitar o ritmo de empolgação e incentivo da equipe gestora construído com o desenvolvimento da pesquisa.

O plano de ação foi construído através de um trabalho colaborativo, o qual envolveu a participação de todos/as integrantes da equipe gestora da escola e da pesquisadora. O plano de ação foi apresentado como possível proposta de construção de um produto da pesquisa a ser aplicada na unidade escolar, durante a fase de qualificação. Ao ser apresentado como proposta de produto aos/as colaboradores/as da pesquisa durante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, esta foi bem vista e aceita por todos integrantes da equipe gestora da escola, permanecendo até a conclusão da investigação.

Durante a fase de aplicação dos grupos dialogais definimos o desenho do plano de ação, assim como todas as ações que o constariam após, é claro, da discussão e reflexão sobre cada dificuldade emergida do contexto de estudo. A materialização formal (escrita) do plano de ação ficou sob a responsabilidade da pesquisadora. O trabalho de redigir o

texto escrito do plano de ação foi sempre guiado pelas ações definidas nos grupos dialogais e pelo desenho estabelecido. Após o trabalho de conclusão do texto escrito do plano de ação, retornamos ao lócus, afim de apresentá-lo aos/as nossos/as colaboradores/as da pesquisa e colhermos suas impressões a respeito do texto final. Segundo Carvalho (2012, p. 50), observa-se que o ideário de um política educacional de cunho democrático vai referendar a elaboração de planos de ação que não se esgotam em si mesmos, pois exigem mecanismos constantes de acompanhamento das ações programadas e de sua reprogramação. Dessa forma, entendemos que o plano de ação constitui uma importante ferramenta para o estabelecimento da gestão democrática na escola.

Por conseguinte, o Plano de Ação construído na escola em colaboração com os/as profissionais que integram a equipe gestora apresenta o seguinte sumário:

Quadro 14 - Sumário do Plano de Ação

SUMÁRIO
1. Identificação do colégio
2. Descrição do colégio
2.1 Infraestrutura
2.2 Corpo de funcionários
2.3 Atendimento Educacional Especializado
2.4 Bairro sede da escola
3. Justificativa (do plano de ação)
4. Dimensões do Plano de Ação
5. Cronograma
6. Avaliação das ações
7. Referências

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de otimizarmos o espaço e sermos mais objetivos, apresentaremos na íntegra apenas o tópico 4 (Dimensões do Plano de Ação), o tópico 5 (Cronograma) e o tópico 6 (Avaliação das Ações) do Plano de Ação. Os demais tópicos trazem informações acerca da escola e da própria pesquisa, as quais já foram colocadas e exploradas ao longo do corpo do presente texto.

DIMENSÕES DO PLANO DE AÇÃO

Quadro 15 - Dimensão Pedagógica do Plano de Ação (continua).

1. Dificuldades Apontadas	2. Metas almeçadas	3. Ações para o alcance das metas almeçadas	4. Responsáveis pelas ações	5. Como avaliar os resultados das ações
<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de reuniões envolvendo os/as profissionais que integram a equipe gestora da escola. • Gasto de muita energia para a realização das ações sem entrosamento e sintonia. • Falta de disponibilidade de tempo para os/as integrantes da equipe gestora planejarem ações que fortaleçam o desenvolvimento do currículo inclusivo para a escola. • Dificuldades no diálogo entre a direção e a parte pedagógica. 	<p>1. Fortalecer o entrosamento e sintonia entre os/as profissionais que compõem a equipe gestora. - Alinhar os pensamentos e as ações evitando, assim, o desperdício de energia, futuros conflitos e desentendimentos entre os profissionais que integram a equipe gestora.</p> <p>2. Fortalecer o diálogo entre a direção e a parte pedagógica.</p> <p>3. Fortalecer o trabalho participativo e colaborativo entre os integrantes da equipe gestora;</p> <p>4. Garantir momentos em que os/as integrantes da equipe gestora possam planejar ações que fortaleçam o desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar mais reuniões envolvendo os membros da equipe gestora a cada quinze dias às 17h (segunda-feira ou quarta-feira) • Institucionalizar essas reuniões no Projeto Político Pedagógico. • Promover um momento para a reflexão sobre relações interpessoais em grupo e no trabalho. (Se possível convidar uma psicóloga para contribuir com essa ação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe gestora (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões entre os integrantes da equipe gestora; • Mudanças de comportamento e atitudes demonstrado através de realização de reuniões com periodicidade quinzenal.

<p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desatualização do Projeto Político Pedagógico da Escola; • Ausência de tempo disponível para essa atualização. 	<p>1. Realizar a atualização do Projeto Político Pedagógico da Escola junto à comunidade escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propor na reestruturação do PPP uma metodologia na qual garanta a participação ativa da comunidade escolar, fazendo com que esta também se responsabilize com as ações previstas por esse documento. • Garantir o momento de realização dessa atualização e fazer o convite formal a toda comunidade escolar (rádio ou outros meios de comunicação): Quando? Onde? • Destinar alguns dos sábados letivos estabelecidos no calendário para realização dessa ação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toda a comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto das ações previstas no PPP junto à comunidade escolar.
<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> • A falta de formação dos/as profissionais que integram a equipe gestora para a inclusão 	<p>1. Fomentar a reflexão e o estudo sobre o currículo inclusivo na própria unidade de ensino junto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade as ações do projeto intitulado Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola²⁴. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores/as da sala comum; • Equipe gestora (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário avaliativo de cada encontro do Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola;

²⁴ Proposta de temáticas sugeridas pela equipe gestora durante os grupos dialogais, a serem abordadas no Itinerário de Estudos Inclusivos na escola: 1. Cultura Escolar Inclusiva; 2. Currículo Inclusivo: Adaptações e Flexibilizações Curriculares para o público-alvo da educação especial; 3. Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); 4. Avaliação para estudantes PAEE; 5. Sobre o processo de aprendizagem dos/das estudantes com deficiência intelectual; 6. Surdez; 7. Compromisso Ético do profissional da educação com a inclusão dos/das estudantes PAEE; 8. Sobre o trabalho realizado na sala de recursos; 9. Trabalho colaborativo entre o/a profissional da sala comum, o/a profissional da sala de recursos e do/da do Tradutor Intérprete Libras; 9. Deficiência Intelectual versus Dificuldades de Aprendizado; 10. Sobre o trabalho do Tradutor Intérprete Libras; 11.

<p>escolar da pessoas com deficiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esses/as profissionais não se sentem seguros para mediar a construção e desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola junto aos/as professores/as da sala regular. 	<p>aos/as professores/as da sala regular.</p> <p>2.Promoção de formação continuada acerca das temáticas relacionadas a inclusão escolar da pessoa com deficiência, em particular, as que dizem respeito ao currículo inclusivo, assim como adaptações e flexibilizações curriculares.</p> <p>3.Realizar um encontro mensal dos Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de parcerias com profissionais de instituições especializadas com o propósito de que colaborem com o Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola; • Fomentar parcerias com instituições especializadas como a APAE e instituições onde se concentram grupos de estudo e pesquisa sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência como a UNEB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora da sala de recursos; • Coordenação de inclusão do município. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola no trabalho realizado pela equipe gestora e na prática dos/as professores/as da sala regular.
<p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superlotação das salas que possuem estudantes público-alvo da educação especial. • Falta de mediadores, acompanhantes, intérprete e tradutor de Libras, profissional do Braille para dar suporte ao/a professor/a da sala comum. 	<p>1. Evitar a superlotação das salas através de uma ação planejada;</p> <p>2.Aumentar o apoio dado aos/as professores/as da sala comum que apresentam estudantes com deficiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de estudantes com deficiência durante a matrícula para um posterior divisão das turmas baseada nas informações obtidas durante a matrícula; • Aplicação de um questionário de matrícula junto a família; • Encaminhar esse levantamento para SEMEC e solicitar desta os/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe Gestora da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); • Professores/as da sala regular; • Professora da sala de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto dessa ação junto aos/as professores/as da sala regular de ensino e as famílias.

A função da equipe gestora na construção de uma cultura inclusiva na escola; 12 Como a escola pode promover parceria com instituições especializadas; 13. Elaboração de projetos para serem submetidos a editais de fomentos; 14. Oficina de Libras; 15. Autismo; 16. Laudo médico e laudo Pedagógico; 17. Gestão Democrática; 18. Tecnologia assistiva.

		<p>profissionais específicos para darem o apoio necessário aos/as docentes da sala comum;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar essa responsabilidade com a coordenação de inclusão do município; • Se preciso, denunciar a situação de inexistência desses profissionais de apoio junto ao Ministério Público. 			
E	<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo entre a equipe gestora com a profissional da sala de recursos ainda encontra-se na base da informalidade, quando há tempo disponível para isso, devido ao excesso de demandas burocráticas e administrativas realizadas pelos profissionais da equipe gestora. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Fortalecer o diálogo da equipe gestora com a profissional da sala de recursos. 2.Fortalecer o diálogo da profissional da sala de recursos com os/as professores/as da sala regular; 3.Garantir um momento para o planejamento das ações voltadas para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola necessárias para subsidiar o trabalho dos/das professores da sala regular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalizar essas reuniões no Projeto Político Pedagógico da escola; • Institucionalizar um momento da professora da sala de recursos com os/as professores/as da sala regular durante a atividade complementar voltado para o desenvolvimento do trabalho colaborativo; • Desenvolver, antecipadamente ações voltadas para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola necessárias para apoiar os/as docentes da sala regular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe Gestora da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); • Professora da sala de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto dessa ações junto aos/as docentes em reunião; • Mensurar as ações planejadas e que foram executadas através de um relatório.

		<ul style="list-style-type: none"> • Promover reuniões mensais segunda-feira à noite. 			
F	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de barreiras atitudinais que dificultam o desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola. 	<p>1. Reduzir, ou mesmo, eliminar as barreiras que dificultam o desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola;</p> <p>2. Intensificar o apoio dado pela equipe gestora e da profissional da sala de recursos aos/as docentes mais resistentes a inclusão da pessoa com deficiência, a fim de fornecer mais segurança ao trabalho realizado por esses/as profissionais na sala de aula regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover palestras de sensibilização e conscientização sobre o assunto da inclusão escolar da pessoas com deficiência; • Identificar os/as profissionais mais resistentes ao processo de inclusão de estudante com deficiência; • Acompanhar mais de perto esses/as profissionais mais resistente e reforçar o apoio dado a seu trabalho em sala de aula regular; • Solicitar a mediação da coordenação de inclusão do município nas questões envolvendo servidores mais resistentes a inclusão dos/as estudantes com deficiência; • Convidar profissional da área da Psicologia para tratar das implicações desses barreiras atitudinais nos/nas estudantes com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe Gestora da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); • Professora da sala de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto dessa ação junto aos/as professores/as da sala regular de ensino e a família.
G					

<ul style="list-style-type: none"> • Falta um maior apoio da Secretaria Municipal da Educação e Cultura SEMEC, principalmente, através da coordenação de inclusão a equipe gestora da escola no que tange a orientação para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar o diálogo entre a escola e a Coordenação de Inclusão do Município. 2. Otimizar e fortalecer a parceria entre a escola e a Coordenação de Inclusão do Município. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover reuniões com a Coordenação de Inclusão do município para que esta possa melhor compreender as necessidades inclusivas da unidade de ensino e, assim, dar suporte às ações planejadas pela escola e orientar a gestão escolar quanto ao desenvolvimento de um currículo inclusivo. • Encaminhamentos de ofícios solicitando reunião com a Coordenação de Inclusão; • Envolver a coordenação de inclusão do município nas ações inclusivas desenvolvidas pela escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe Gestora da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); • Professora da sala de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os impactos dessa ação junto a Coordenação de Inclusão do Município.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 - Dimensão Social do Plano de Ação (continua).

1. Dificuldades Apontadas	2. Metas almeçadas	3. Ações para o alcance das metas almeçadas	4. Responsáveis pelas ações	5. Como avaliar os resultados das ações
<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> Falta de diálogo com os demais setores sociais. <p><u>Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)</u> Responsável pelos serviços socioassistenciais da SUAS nas áreas consideradas vulneráveis e com algum risco social nos municípios;</p> <p><u>Centro de Referência Especializado de Jacobina (CREAS)</u> – Acolhimento de vítimas de violência (física, doméstica, sexual, psicológica...) e acompanhamento para que não haja recorrência; – Desenvolvimento de projetos e ações sociais que auxiliam na promoção de direitos sociais e na diminuição de violações de direitos humanos;</p> <p><u>Secretaria Municipal de Assistência Social do Município</u></p> <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> Pouco envolvimento dos/das responsáveis na vida escolar de 	<p>1. Prover e estabelecer parcerias com os respectivos órgãos sociais do município.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as ações desses órgãos voltadas para o atendimento do público-alvo da educação especial (PAEE); Convidar representantes dos setores sociais do município para ministrarem palestras na escola; Encaminhamento de ofícios solicitando reuniões com os respectivos setores; Encaminhar aqueles casos mais urgentes para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Jacobina (CREAS) e a Secretaria Municipal de Assistência Social do Município 	<ul style="list-style-type: none"> Equipe Gestora da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar os impactos dessa ação junto aos respectivos órgãos municipais.

seus/as filhos/as com deficiência.	1.Fortalecer a parceria com a família dos/das estudantes com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover reunião com os/as responsáveis pelos/as discentes com deficiência matriculados na escola. • Promover esse diálogo com os/as responsáveis já durante o próximo período da matrícula escolar; • Iniciar o levantamento de informações sociais sobre os/as futuros discentes com deficiência (Início do levantamento de novos discentes para alimentar a construção do portfólio dos mesmos); • Elaboração de um questionário social para ser aplicado durante o período da matrícula 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe Gestora da escola (diretora, vice-diretoras e coordenadores/as pedagógicos); • Profissional da sala de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os impactos dessa ação junto aos responsáveis.
------------------------------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

CRONOGRAMA

Quadro 17 - Cronograma 2018.2 do Plano de Ação (continua).

Ações previstas	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
Dimensão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • Revisão do PPP da escola da parte que se refere a questão da educação especial e do currículo; • 2º Encontro do Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola; • ACE dos professores da sala regular com a profissional da sala de recursos; • Iniciar a aproximação com a Coordenação de Inclusão do município (Envio de ofício solicitando reunião); 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • Revisão do PPP da escola da parte que se refere a questão da educação especial e do currículo; • 3º Encontro Estudos Inclusivos na Escola; (Tema a escolher entre os sugeridos) • ACE dos/as professores/as da sala regular com a profissional da sala de recursos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • Estudos Inclusivos na Escola; • Apresentar as revisões realizadas no PPP da escola; • ACE dos/as professores/as da sala regular com a profissional da sala de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do Conselho de classe • Avaliação das ações já executadas; • Elaboração do Relatório das ações previstas para 2019.1.

Dimensão social

- Realizar reunião com órgão social do município: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).
- Realizar reunião com órgão social do município: Centro de Referência Especializado de Jacobina (CREAS);
- Iniciar o fortalecimento da parceria os responsáveis dos/das discentes com deficiência (Reunião com os responsáveis).
- Realizar reunião com órgão social do município: Secretaria Municipal de Assistência Social do Município.
- Elaboração de um questionário social para ser aplicado durante o período da matrícula junto aos/as responsáveis pelos/as discentes com deficiência.
- Avaliação das ações já executadas;
- Elaboração do Relatório das ações previstas para 2019.1.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 - Cronograma 2019.1 do Plano de Ação

Ações previstas	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Dimensões Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • ACE dos/as professores da sala regular com a profissional da sala de recursos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • ACE dos/as professores/as da sala regular com a profissional da sala de recursos; • 5º Encontro Estudos Inclusivos na 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • ACE dos/as professores/as da sala regular com a profissional da sala de recursos; • 6º Estudos Inclusivos na 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • ACE dos/as professores/as da sala regular com a profissional da sala de recursos; • 7º Estudos Inclusivos na Escola; (Tema a 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião da equipe gestora; • Reunião da equipe gestora com a profissional da sala de recursos; • ACE dos/as professores/as da sala regular com a profissional da sala de recursos; • 8º Estudos Inclusivos na Escola; (Tema a 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das ações já executadas; • Elaboração do Relatório das ações previstas para 2019.1.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com Coordenação de Inclusão do município para traçar as metas inclusivas para o presente ano (Envio de ofício solicitando reunião); 	<p>Escola; (Tema a escolher entre os sugeridos)</p>	<p>Escola; (Tema a escolher entre os sugeridos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as revisões realizadas no PPP da escola; • 4º Encontro Estudos Inclusivos na Escola; 	<p>escolher entre os sugeridos)</p>	<p>escolher entre os sugeridos)</p>
<p>Dimensões social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reunião com órgão social do município: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reunião com órgão social do município: Centro de Referência Especializado de Jacobina (CREAS); • Promover reunião com os/as responsáveis pelos/as discentes com deficiência matriculados na escola no presente ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reunião com órgão social do município: Secretaria Municipal de Assistência Social do Município. 		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das ações já executadas; • Elaboração do Relatório das ações previstas para 2019.1.

Fonte: Elaborado pela autora.

TÓPICO 6 DO PLANO DE AÇÃO → AVALIAÇÃO DAS AÇÕES

A avaliação do processo de desenvolvimento das ações previstas no respectivo Plano de Ação, bem como dos seus impactos, será realizada ao final de cada semestre em reunião com os/as responsáveis por essas ações e demais envolvidos no processo. Será também aplicado um questionário aos/as docentes e pais, a fim de que possam avaliar as ações desenvolvidas pela equipe gestora no âmbito do fortalecimento do currículo inclusivo na escola. A relatoria dessa avaliação ficará a cargo da pesquisadora da universidade. Esta ficará se responsabilizará também por elaborar o questionário de avaliação a ser aplicado junto aos pais e professores da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou investigar como os/as profissionais que integram a equipe gestora de uma unidade de ensino escolar municipal de Jacobina/BA podem contribuir para o desenvolvimento de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Este estudo demonstrou que o trabalho de mediação realizado pela equipe gestora no processo de construção e desenvolvimento de um currículo inclusivo junto aos/as professores/as da sala comum é de fundamental importância para garantir uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa aos/as estudantes com deficiência, todavia a mesma equipe também carece ser melhor orientada e subsidiada nesse processo, a fim de que possa ter segurança para planejar e executar as ações voltadas para o desenvolvimento desse currículo na escola.

Assim, adotamos em nosso percurso investigativo a metodologia da pesquisa-ação colaborativa subsidiada numa abordagem qualitativa. Deste modo, a investigação envolveu a parceria e colaboração da pesquisadora com os/as profissionais que integram a equipe gestora da unidade de ensino escolar que serviu como lócus de investigação. Com a pesquisa-ação colaborativa a pesquisadora e colaboradores/as da pesquisa juntos, refletiram sobre as dificuldades colocadas aos/as profissionais que integram a equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo, oriundas do contexto de atuação profissional dessa equipe e, assim apontamos possíveis soluções para superação destas dificuldades. Os saberes e práticas adquiridos na vivência educacional desses /as profissionais foram de fundamental importância para elaborarmos de forma coletiva, estratégias para superação destas dificuldades através do desenvolvimento de um plano de ação e, com isso, contribuimos também para a formação continuada destes/as profissionais.

Para a compreensão do fenômeno investigado fizemos uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevistas semiestruturada, análise documental e grupos dialogais (sessões formativas com a equipe gestora). O caminho investigativo de pesquisa compreendeu cinco fases: 1. Fase exploratória; 2. Grupos dialogais (ou sessões formativas); 3. Análise e interpretação dos dados; 4. Elaboração do Plano de Ação; 5. Escrita do texto final.

Por conseguinte, viemos apresentar por meio desse texto final os resultados advindos dessa pesquisa, os quais também contribuíram para subsidiar a construção colaborativa do plano de ação destinado a atender as necessidades educativas emergidas

do lócus investigado, voltadas para o trabalho de mediação da equipe gestora no processo de mediação do desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos/as professores/as da sala comum.

A fase de análise e interpretação dos dados contou com a contribuição da teoria da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir dessa, verificamos as principais categorias de análises que emergiram dos dados construídos no lócus através dos instrumentos de pesquisa. A seguir apresentamos um quadro resumo contendo as categorias de análises agrupadas por temáticas que foram exploradas em nossa investigação.

Quadro 19 - Quadro resumo das principais categoriais de análises que emergiram a partir do estudo (continua).

CATEGORIAS DE ANÁLISES	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
Inclusão Escolar.	1.1 Coexistência do paradigma inclusão e segregação; 1.1.1. Presença da concepção binária (a)normalidade; 1.1.2. Diferença vista como desvio do “ideal”; 1.1.3. Não reconhecimento da diferença. 1.2. Inclusão vista como oportunidade de aprendizagem.
Equipe Gestora.	2.1 Protagonismo da gestão no processo de inclusão/ações inclusivas; 2.1.1 Suporte no atendimento das necessidades da equipe; 2.1.2. Interlocução direção-coordenação pedagógica; 2.2 Coadjuvantes das ações inclusivas empreendidas pela SRMs.
Concepção sobre o Currículo Inclusivo.	3.1. Insuficiência de conhecimento sobre a temática; 3.2 Vinculação apenas à pessoa com deficiência; 3.3 Adaptação de atividades e avaliação; 3.4 Oportunização da aprendizagem; 3.5. Dúvida sobre a eficácia para a aprendizagem.
Dificuldades apresentadas a equipe gestora no desenvolvimento de ações inclusivas e do currículo inclusivo.	4.1 Barreiras atitudinais; 4.2. Ausência de um Plano de Ação de gestão inclusiva; 4.2.1 Envolvimento prioritário com demandas cotidianas; 4.2.2 Salas de aula cheias; 4.2.3 Interlocução entre equipe de gestão; 4.3 Escassez de formação; 4.3.1 Compreensão equivocada da SEM; 4.4. Desvalorização profissional; 4.4.1 Falta de apoio da gestão municipal; 4.5 Infraestrutura.
Facilitadores do trabalho da equipe gestora no desenvolvimento de ações inclusivas e do currículo inclusivo.	5.1 SRMs e o professor/a que lá atua; 5.2 Comprometimento da comunidade escolar; 5.3 Gestão aberta e participativa; 5.4 Projeto Político Pedagógico; 5.5 Apoio da gestão municipal; 5.6 Profissional de apoio na sala comum.
Ações protagonizadas pela equipe gestora.	6.1 Assegurar momentos formativos envolvendo a sala regular e a SRMs; 6.2 Viabilizar o próprio funcionamento da SRMs.
Projeto Político Pedagógico.	7.1. Desatualização documental; 7.2 Desconhecimento documental; 7.3. Ausência de ações inclusivas.

Formação inicial	8.1 Formação negativada – marcada principalmente pelos advérbios de negação (não; nunca; nem); 8.2. Conhecimento/saber negativado, da ordem da falta – (despreparo; vago; achismo; superficial).
Formação continuada	9.1 A formação vista como algo que é oferecido sempre pelo outro (externo); 9.2. Ausência da compreensão de formação continuada, formação em serviço e autoformação; 9.3 Formação como um privilégio de poucos.
Apoio Institucional	10.1 Inexistência de apoio institucional; 10.2 Política de Inclusão limitada.

FONTE: Elaborado pela autora.

Procuramos saber junto aos/as colaboradores/as da pesquisa a compreensão destes/as acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Observamos que o paradigma educacional tradicional, segregador e excludente ainda se faz muito presente no lócus investigado convivendo com o paradigma inclusivo, mesmo que de forma inconsciente, apesar dos esforços da equipe gestora e do advento das leis de inclusão. Os/as estudantes com deficiências são identificados/as pelos/as colaboradores/as através do binarismo classificatório (a)normalidade, no qual a deficiência e a diferença são vistas como um desvio a um determinado padrão supostamente ideal. Tal classificação advém do paradigma da integração que durante muito tempo orientou a educação especial, o qual não reconhece as diferenças e as diversidades presentes no contexto escolar. Identificamos, também, que a relação com estudantes com deficiência desperta em nossos/as colaboradores afetos negativados como angústia, solidão, medo e insegurança. Assim como, percebemos que emergem ao fundo das falas destes/as certa incredulidade na aprendizagem de estudantes com deficiência, isto é, uma dúvida acerca da aprendizagem da pessoa com deficiência e, por consequência na eficácia do currículo inclusivo. Percebemos, assim, que antes mesmo da equipe gestora desenvolver ações voltadas para o currículo inclusivo, torna-se necessário que tais paradigmas, presentes na escola mesmo após o advento das leis de inclusão, sejam desvelados do cotidiano escolar e debatidos a partir do paradigma educacional inclusivo. Por outro lado, o currículo inclusivo é visto como oportunizador da aprendizagem de estudantes com deficiência.

No que tange o trabalho realizado pela equipe gestora na mediação do currículo inclusivo, nossos/as colaboradores/as destacaram a função estratégica dessa equipe no planejamento e organização das ações inclusivas na escola, bem como no desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos professores, marcados em suas falas pelos verbos de ação: fornecer, sensibilizar, procurar, tentar, mapear, articular. Afirmaram que o entrosamento e a sintonia entre os integrantes que compõem a equipe gestora

(direção e coordenação pedagógica) são fundamentais para viabilizar as ações inclusivas na escola, no entanto não registramos reuniões da equipe gestora durante a observação participante, as quais pudessem contribuir para a sincronia das ações e pensamentos. Essa questão também foi apontada como uma fragilidade durante os grupos dialogais pelos/as colaboradores/as da pesquisa.

Acerca das dificuldades apresentadas no cotidiano das práticas da gestão escolar no desenvolvimento do currículo inclusivo na escola, nossos/as colaboradores/as apontaram entre estas: 1. As barreiras atitudinais, marcadas por aspectos comportamentais (falta de compromisso e afetividade; resistência a inclusão) advindos principalmente dos/as professores/as que atuam na sala comum. 2. Outra questão bastante recorrente na fala dos/as colaboradores/as, trata-se do excesso de trabalho e demandas burocráticas que os/as impedem não só de se doarem mais ao planejamento e desenvolvimento do currículo inclusivo na escola, bem como de saírem em busca de mais conhecimento que possam orientá-los/las nessa tarefa. Nesse sentido, identificamos durante a observação participante que as dificuldades colocadas a equipe gestora não são partilhadas pelas demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, a comunidade pouco se envolve com as práticas de gestão. A falta de clareza acerca da gestão democrática por parte da comunidade escolar como um todo tem implicações direta na forma como essas pessoas participam no processo de gestão escolar. 3. A desvalorização profissional representada através das salas cheias, infraestrutura escolar precária e falta de apoio do sistema municipal de ensino quanto a orientação para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, também representa um desafio para a equipe gestora. 4. A ausência de um Plano de Ação da equipe gestora que oriente suas ações no desenvolvimento de ações inclusivas e do currículo na escola. 5. Formação e conhecimento/saber negativado tanto para a gestão escolar quanto para o currículo inclusivo dos profissionais da equipe gestora marcadas, principalmente, pelos advérbios de negação (não, nem, nunca), foi outra questão apontada pelos/as colaboradores/as como limitadora de suas ações inclusivas na escola.

A sala de recursos e a profissional do atendimento do AEE foram apontados pelos colaboradores/as como os principais facilitadores do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola. Todavia, nos questionamos diante dos dados analisados se esse espaço e a profissional que nele atua têm, de fato, contribuído para inclusão desses/as discentes ou apenas alimentado uma confortável sensação de que alguém na escola é responsável por isso, promovendo uma acomodação dos/das demais

profissionais que acabam não se sentindo co-responsáveis por essa inclusão. Está posta na fala de nossos/as colaboradores/as que as ações inclusivas realizadas na escola estão centralizadas na sala de recursos e que a responsabilidade maior é atribuída a profissional que nela atua. Isso é marcado nas falas dos/as colaboradores/as pela recorrência constante do referenciador pronominal “*Ela*”. Ou seja, falta um projeto inclusivo que promova um maior envolvimento e participação da comunidade escolar como um todo (professores/as; funcionários; pais; direção, pedagógico, família etc.), bem como um assumir de responsabilidade destes. O Projeto Político Pedagógico, se bem utilizado e construído coletivamente, torna-se uma ferramenta valiosa para o estabelecimento de metas e ações voltadas para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Nesse sentido, a compreensão de gestão democrática e participativa é de fundamental importância para a consolidação da cultura inclusiva na escola.

A referência a formação para a gestão escolar e o currículo inclusivo emerge de forma constante na fala dos/as colaboradores/as da pesquisa e, portanto passa a ser uma importante categoria de análise em nossa pesquisa, porém emerge como algo negatizado da ordem da falta e da ausência marcada por advérbios de negação (não, nem, nunca), por verbos e locuções verbais que trazem ideia de negação (fica devendo, desconheço) e pronome com ideia de negação (nenhuma). Está posta na fala dos/as colaboradores/as a formação vista como algo que vem de fora (exterior) promovida sempre pelo outro. Verificamos em suas falas a ausência da compreensão da formação em serviço e autoformação. Identificamos como uma compreensão que precisa ser melhor trabalhada na escola. Assim, a formação é compreendida como um espaço negado e privilégio de poucos, já que apenas um grupo seletivo da rede de ensino educação (professores/as da SRMs) é convidado a participar. Apesar da predominância dessa compreensão identificamos ações protagonizadas pela equipe gestora em parceria com a professora da SRMs que contribuíram para a reflexão e estudo do currículo inclusivo na escola, exemplo disso, foi a realização do primeiro encontro do Itinerário de Estudos Inclusivos na Escola, bem como a elaboração da ficha diagnóstica voltada para a avaliação de estudantes com deficiência intelectual.

Está também posto na fala dos colaboradores/as a falta de apoio institucional da rede de educação municipal aos/as profissionais da equipe gestora para as questões referentes a inclusão escolar de estudante com deficiência e mesmo orientações para o currículo inclusivo. Nesse sentido, verificamos através dos documentos municipais que a política de inclusão e mesmo formação para inclusão escolar de estudantes com

deficiência oferecida pelo município, concentra suas ações na/o profissional que trabalha na SRMs, desconsiderando os/as demais profissionais da escola, entre estes os/as profissionais da equipe gestora e os/as professores/as da sala regular, também protagonistas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. A sala regular compreende o espaço mais desafiador no que tange a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Percebemos que a atual política inclusiva adotado pelo município, da forma como vem sendo ofertada, vem se mostrando ineficaz para dar respostas as demandas educacionais relacionadas ao contexto da diversidade presentes nas unidades de ensino escolar do município, principalmente a que se refere a pessoa com deficiência.

Portanto, verificamos através dessa investigação que o micro (escola) reflete o macro (rede de ensino do município) em certa proporção. Os resultados encontrados nessa pesquisa demonstraram que a atual lógica centralizadora da política de inclusão adotada pelo município pouco tem contribuído para o oferecimento de uma educação de qualidade nas unidades de ensino escolar municipal. Tanto sistema de ensino quanto as unidades de ensino depositam a crença de que inclusão escolar das pessoas com deficiência apenas pode ocorrer a partir do trabalho realizado pela/o professor/a da sala de recursos. Contudo, nossa investigação mostrou a importância das demais pessoas envolvidas no processo educacional dos/as estudantes com deficiência, entre estes os que integram a equipe gestora da escola. Dessa forma, o plano de ação desenvolvido de forma colaborativa como um dos produtos dessa pesquisa, pode contribuir para o aprimoramento da política de inclusão adota pela rede de ensino do município de Jacobina. A pesquisa proporcionou aos/ as colaboradores da pesquisa uma maior reflexão sobre a contribuição da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo, contribuindo para a formação continuada desses/as profissionais.

As pesquisas em ciências humanas, particularmente, as voltadas para a área de educação, compreendem interações humanas complexas e um conjunto de fatores diversos que se implicam. Dessa forma, impõe ao/a pesquisador/a múltiplos desafios que, muitas vezes, fogem ao seu controle. Diferente das pesquisas de caráter experimental, na qual os fatores da situação podem ser controlados. A pesquisa em educação para Gatti (2012) se reveste de algumas características específicas, haja vista que significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida e, nesta certos controles não podem ser aplicados a seres humanos vivos e nem em situações sociais na qual essa educação se materializa. (GATTI, 2012, 12-13)

Assim, durante a realização dessa investigação no lócus nos deparamos com

alguns desses desafios. Na sessão 2.4 expusemos ao leitor alguns desses desafios encontrados, entre estes destacamos dois: 1. O tempo institucional colocado a pesquisa o qual não acompanha as dinâmicas e interações que ocorrem na escola; 2. As situações inusitadas que emergiam no lócus de investigação as quais interferiam no andamento da aplicação dos instrumentos, levando-nos a rever não apenas o cronograma das ações previstas como a própria metodologia de interação com os/as colaboradores da pesquisa.

A metodologia da Pesquisa-ação Colaborativa adotada nessa investigação, também representou outro desafio. Essa forma de fazer pesquisa em educação traz diversos benefícios para a escola, porém tínhamos que lembrar, a todo momento, aos/as colaboradores/as da pesquisa que a participação e envolvimento destes/as na investigação é de fundamental importância para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa na escola.

Outro aspecto que precisamos pontuar consiste no fato de não termos contemplado a discussão de algumas questões relevantes suscitadas pela investigação no presente texto devido à limitação do tempo oficial estipulado pelo programa de mestrado, portanto optamos por retomá-las e aprofundá-las em estudos posteriormente. Entre estas, como a gestão educacional realizada a nível do sistema municipal pode trazer contribuições para a gestão educacional praticada nas unidades de ensino do município no que tange a inclusão escolar de estudante com deficiência e, por consequência para o desenvolvimento do currículo inclusivo na escola. No entanto, lembremos que o estudo não se encerra com a defesa do mestrado, pois continuará através do acompanhamento da aplicação do produto da pesquisa no lócus investigado, nesse caso o plano de ação, tendo em vista que o Programa de Mestrado em Educação e Diversidade (UNEB – Campus IV) define um período de até dois anos para que o/as pesquisador/a retorne ao lócus de investigação para aplicação desse produto, cabendo também ao pesquisador/a apresentar o relatório escrito desse acompanhamento ao programa.

Esse acompanhamento terá como guia as metas, as ações e o cronograma previstos no plano de ação, construídos de forma colaborativa. O cronograma prevê ações para o segundo semestre do ano de 2018 (setembro, outubro, novembro e dezembro) e para o primeiro semestre do ano de 2019 (janeiro, fevereiro, março, abril, maio, julho). Na sessão 5.0 do presente texto, apresentamos na íntegra esse conjunto de ações previstas, assim como as dificuldades relacionadas a estas. Entre estas ações destacamos: 1. Realização de reuniões da equipe; 2. Dar continuidade a revisão do Projeto Político Pedagógico; 3. Dar continuidade ao Itinerário dos Estudos Inclusivos na Escola; 4. Estabelecer parcerias com a coordenação de inclusão do município; 5. Estabelecimento de parcerias com os órgãos

sociais municipais (CRAS e CREAS); 6. Estabelecer parcerias com as famílias 7. Estabelecer parcerias com instituições especializadas como a APAE e centros de estudo e pesquisa como os da universidade (UNEB), etc.

Por fim, a aplicação do produto no lócus dependerá, prioritariamente, dos/as colaboradores/as da pesquisa e da comunidades escolar como um todo, haja vista que a pesquisa-ação colaborativa visa proporcionar a emancipação e autonomia destes/as e não uma relação de dependência e subordinação. Portanto, a pesquisadora contribuirá com os/as profissionais da equipe gestora com a aplicação do produto, mas não assumirá o protagonismo dessa aplicação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assunção. **Sobre crocodilos e avestruzes**: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BARBIER, René. **Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BERTUCCI, Janete de Oliveira. **Metodologia Básica para Elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso**. São Paulo: Atlas, 2015.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC/SEESP, Brasília-DF: 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Inclusiva**: Direito à diversidade. Documento orientador. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília-DF, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, Brasília-DF, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC: Brasília-DF, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC: Brasília-DF, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANEN, Ana. Formação continuada para professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncio e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, set-dez, p.641-661, 2011.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação e Política**, v. 25, nº2, p. 91-107, 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. 300 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005.

CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas de. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA**: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade Estadual da Bahia, Jacobina, 2016.

CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Escola Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

_____. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FLORIANI, Fátima Heraki. FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilizações e Adaptações Curriculares**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Agros, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de Flexibilidade Curricular nas Políticas Públicas de Inclusão Educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. BARRETO, Maria Aparecida Santos. VICTOR, Sônia Lopes. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-19.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília-DF: Liber editora, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 75- 92.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, 2004 – ibc.gov.br. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/educacao-29-dezembro/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, H. T. **Adaptações curriculares e a Inclusão Educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/Pará**. 2016. 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

JACOBINA, Lei nº 018, de 23 de julho de 2015. **Plano Municipal de Educação do município de Jacobina/BA**. Disponível em: <http://www.camarajacobina.ba.gov.br/Projeto-Lei-18.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

JACOBINA. **Regimento Escolar das Unidades Integrantes do Sistema Público Municipal de Ensino de Jacobina/Bahia**. Diário Oficial da União do Município, 26 nov. 2016. Disponível em: www.jacobina.ba.oi.org.em. Acesso em: 23 jan. 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá. **Percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina/BA**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6.ed. rev. e ampl. - São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículos**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A Escolar Participativa**: o trabalho do gestor escolar. DP&A, Rio de Janeiro/RJ, 1998.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MESQUITA, Amélia Maria A. **Currículo e Educação Inclusiva**: as políticas curriculares Nacionais. Espaço do Currículo, v.3 n. 1, pp. 305-3015, mar./set. 2010.

_____. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. 2013. 174f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpx, 2008.

PÁDUA, Elizabete M. Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 17ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular**: proposta para a inclusão ou para segregação? CADERNOS DE EDUCAÇÃO -UFPEL (ONLINE), v. 45, p. 44-50, 2013.

PIMENTEL, Susana C.; NASCIMENTO, Lucinéia; CAMPOS, Tatiane. A equipe gestora na construção de uma cultura inclusiva. In: PIMENTEL, Susana Couto (Org.) **Universidade e Escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013, p. 99-144.

PIMENTEL, Susana C.; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. **A Construção da Cultura Inclusiva na escola regular**: uma ação articulada pela equipe gestora. Eccos – Ver. Cient., São Paulo, n. 39, p. 101-114. jan./abr. 2016.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 43ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Janaina T. Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva**: fundamentos e práticas na rede municipal de São Luís do Maranhão. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Inclusão**: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 77-82.

SCHERER, R. P. **Cada um aprende do seu jeito**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, Ana Lúcia G. da; SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Mestrado profissional**: cenários e singularidades em intervenção na educação. *Revista Plurais*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O Currículo como Fetiche**: a poética do texto curricular. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Vanessa C.; MOREIRA, Lara C. **Currículo na escola inclusiva**: o estigma da diferença. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849_727.pdf> Acesso em: 02 fev. 2017.

SOARES, M. T. N. **Currículo escolar e inclusão de alunos com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. 335f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TEZANI, Thaís Cristina R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva**: o que dizem os documentos oficiais? *Política e Gestão educacional* (online), v.6, p. 01-21, 2009.

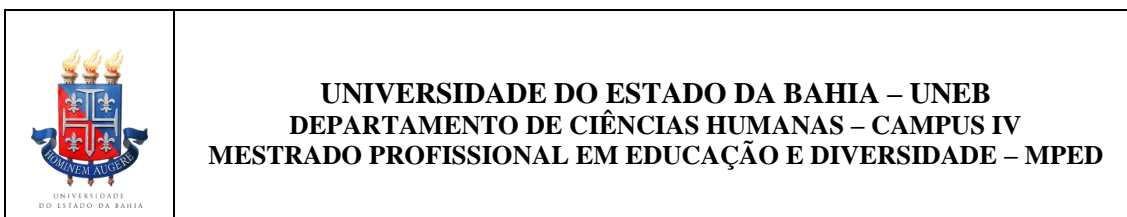
_____. **Gestão Escolar**: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. 2008. 291 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 291 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A Prática da Gestão Democrática no Ambiente Escolar**. Curitiba: Ibplex, 2010.

APÊNDICE I



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido-lhe a participar como colaborador(a) da pesquisa intitulada “EQUIPE GESTORA E CURRÍCULO INCLUSIVO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JACOBINA/BA” vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) campus IV/ Jacobina-BA, cujo objetivo geral é investigar como a equipe gestora de uma unidade escolar da rede municipal pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão dos educandos/as com deficiência. Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido por mim, Luciana Pereira de Jesus, como atividade do Curso de Pós-Graduação da UNEB, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Salvadori.

Para realização dessa investigação, será necessário a coleta de informações através dos seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e interação dialógica. As informações levantadas a partir da aplicação da entrevista semiestruturada e do grupo dialógicos serão gravadas com o auxílio de um gravador portátil, que acontecerá no período de sua disponibilidade e onde for mais cômodo para você. Concordando em participar da entrevista, você poderá ouvir ao final a gravação da entrevista, e retirar ou acrescentar quaisquer informações.

Ressalta-se que você poderá escolher em participar ou não da pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum. Você não terá nenhuma despesa, bem como não haverá pagamento pela participação. Caso aceite participar da pesquisa, todas as informações coletadas serão confidenciais, assegurando sua privacidade. As gravações e os dados obtidos serão de acesso apenas das pesquisadoras responsáveis, não sendo disponibilizados para terceiros, e as gravações serão guardadas por cinco anos pela pesquisadora sendo excluídas após esse período.

Esta pesquisa pode oferecer possíveis riscos e danos para os colaboradores/participantes. Estes podem ser de natureza psicológica, moral, social, legal

etc. Conscientes desses possíveis riscos e danos e como forma de minimizá-los na pesquisa seguiremos as normas estabelecidas para a pesquisa em ciências humanas preconizada na resolução do CNS nº 510/2017.

A pesquisa tende a oferecer contribuições para subsidiar e qualificar as ações dos profissionais que compõem a equipe gestora quanto a questão do currículo inclusivo, uma vez que adotará em sua investigação a metodologia da pesquisa-ação colaborativa valorizadora dos saberes e práticas pertencentes a esta equipe que são provenientes de sua relação com o seu ambiente de atuação profissional. A metodologia da pesquisa-ação colaborativa contribuirá para a busca da compreensão e de encaminhamentos que sirvam de respostas às dificuldades apresentadas no contexto investigado pelos profissionais da equipe gestora quanto a nossa temática de estudo. Trata-se, assim, de uma pesquisa com esses profissionais e não sobre estes.

Caso esteja bem informado/a e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com as pesquisadoras. Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com as pesquisadoras: Luciana Pereira de Jesus, E-mail: lucianpj@gmail.com e Juliana Cristina Salvadori, E-mail: ju.salvadori@gmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minhas respostas, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), eu, _____ **autorizo**, através do presente termo, a pesquisadora LUCIANA PEREIRA DE JESUS do projeto de pesquisa especificado acima a realizar os procedimentos que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização das informações deste questionário para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos de personalidade (Código Civil, Lei N.º 10.406/2002).

Jacobina-BA, ____/____/____.

Assinatura da entrevistada

Luciana Pereira de Jesus

Juliana Cristina Salvadori

APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Luciana Pereira de Jesus declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que a pesquisa intitulada Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudantes com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA. Sob minha responsabilidade será desenvolvida em conformidade com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maledicência, a justiça e a equidade. Garantindo, assim, o zelo das informações e o total respeito aos colaboradores/participantes da pesquisa. Ainda, nesses termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados dessa pesquisa públicos sejam estes favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter a autorização para publicação.

Jacobina, _____ de _____ de 2017.

Luciana Pereira de Jesus

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE III



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV/JACOBINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



Título do projeto: Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA.

Pesquisadora Responsável: Luciana Pereira de Jesus

Instituição/Departamento: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina-BA.

A pesquisadora do projeto de pesquisa Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA, se compromete a preservar a privacidade dos colaboradores/participantes da pesquisa cujos os dados serão coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise documental e grupos dialogais e concordam com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução da presente pesquisa. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados e o termo de livre e esclarecido mantidas sob os cuidados da pesquisadora responsável por um período de no máximo cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

Salvador, 30 de agosto de 2017.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Luciana Pereira de Jesus (responsável pela pesquisa)	
Juliana Cristina Salvadori (orientadora)	

APÊNDICE IV



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

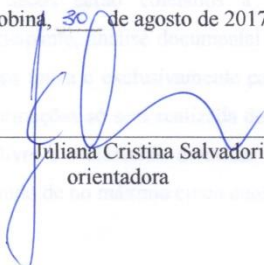


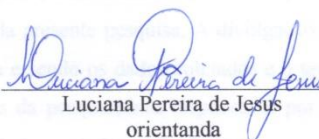
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

DECLARAÇÃO DE COMCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, Luciana Pereira de Jesus, pesquisadora responsável pelo projeto de título “ Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA”, declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação da professora Dr.ª Juliana Cristina Salvadori, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade vinculado ao departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia- Campus IV/Jacobina.

Jacobina, 30 de agosto de 2017.


Juliana Cristina Salvadori
orientadora


Luciana Pereira de Jesus
orientanda

Nome do Membro da Equipe Executiva	Assinatura
Luciana Pereira de Jesus (responsável pelo projeto)	
Juliana Cristina Salvadori (orientadora)	

APÊNDICE V

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____ (função/cargo)

_____do/da (Colégio/Escola),

estou ciente e autorizo a pesquisadora Luciana Pereira de Jesus desenvolver nesta unidade escolar da rede municipal a pesquisa intitulada: EQUIPE GESTORA E CURRÍCULO INCLUSIVO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JACOBINA/BA, a qual será executada em consonância com as normas preconizadas na resolução do Conselho Nacional de Saúde CSN nº 510/2016.

Jacobina, _____de _____de 2017.

Representante outorgado/a pela unidade escolar de ensino

APÊNDICE VI



UNEB

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA – BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Luciana Pereira de Jesus a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA” o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, 30 de agosto de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Ione Oliveira Jatobá Leal
Diretora Substituta - DCH IV/UNEB
Mat: 74.360144-4
Port.: 2.117/2016

APÊNDICE VII

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico e aos Planos de Ensino da escola sob minha guarda para que sejam coletados dados que serão utilizados na execução da pesquisa intitulada: EQUIPE GESTORA E CURRÍCULO INCLUSIVO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DO/A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE JACOBINA/BA, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciana Pereira de Jesus com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes/colaboradores da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 510/2016.

Jacobina, _____ de _____ de 2017.

Representante outorgado/a pela unidade escolar de ensino

APÊNDICE VIII**ORÇAMENTO**

MATERIAL	VALOR
Gravador de voz	150,00
Combustível	1.500,00
Cópias reprográficas	1.500,00
Alimentação	500,00
Toner impressora laser Jet	100,00
Caneta Esferográfica	30,00
Lápis	30,00

APÊNDICE IX



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

PLANO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

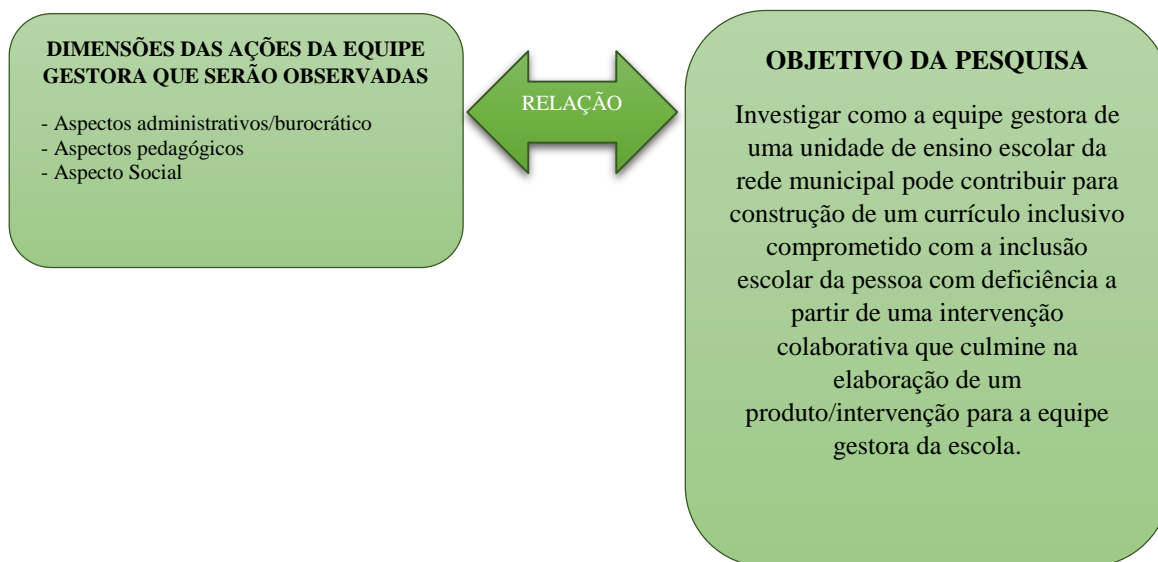
A presente pesquisa intitulada *“Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina/BA”* tem como objetivo investigar como a equipe gestora de uma unidade de ensino escolar da rede municipal pode contribuir para construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir de uma abordagem colaborativa de pesquisa que culmine na elaboração de um produto/intervenção para a equipe gestora da escola. Possui, portanto, como objetivos específicos: 1) Investigar como tem acontecido a relação entre gestão escolar e currículo inclusivo; 2) Desenvolver através de um trabalho colaborativo com a equipe gestora o estudo e a reflexão sobre a presente temática, assim como a compreensão e relevância do seu papel na construção de um currículo inclusivo; 3) Desenvolver produto/intervenção em parceria com os/as colaboradores da pesquisa que sirva para orientar o trabalho de mediação da equipe gestora da escola na construção de um currículo inclusivo junto aos professores.

A fim de melhor atender aos objetivos desta pesquisa utilizaremos como um dos instrumentos de pesquisa a observação participante com o propósito de iniciar o conhecimento do lócus, da cultura escolar e dos colaboradores da pesquisa, assim como iniciar o levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos colaboradores em torno da temática de estudo. O respectivo instrumento será aplicado entre os dias 20 de novembro à (definir o período).

Tendo em vista a natureza que define o instrumento de pesquisa da observação participante²⁵, iremos a partir de uma participação ativa com os colaboradores da

²⁵ Segundo Gil (2008, p. 103) consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o

pesquisa, particularmente, os profissionais que compõem a equipe gestora (diretora, duas vice-diretoras, e três coordenadores pedagógicos), acompanhar e observar as atividades realizadas por estes na escola referentes aos aspectos administrativo, burocrático, pedagógico, social registrando questões relevantes para o presente tema de pesquisa e que contribuam para responder as questões levantadas pela pesquisa.



ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

PARTE 1 → Primeira categoria observada

Observação do contexto envolvendo:

- Descrição dos locais;
- Descrição das pessoas observadas;
- Descrição das razões de sua presença no local;
- Leitura dos documentos institucionais da escola;

PARTE 2 → Segunda Categoria observada

Observação das ações dos colaboradores da pesquisa definidos em função dos objetivos da pesquisa

- Turno observado;
- Tempo de observação no dia;
- Ambiente observado: Onde está ocorrendo? Qual o cenário da situação?
- Ação observada: O que está acontecendo? Qual a ação?

papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de u grupo a partir do interior dele mesmo.

- Acompanhamento de quais membros da equipe gestora (Sujeitos observados):
Como os agentes agem? Quais os meios utilizados?
- Por que as pessoas agem dessa forma? O que elas querem?

Instrumentos de registro que serão utilizados na observação participante:

- Registro escrito das informações coletadas através do diário de bordo.

Período de Observação

Entre os meses de novembro de 2017 a maio de 2018.

Categorias de registro:

QUADRO DE OBSERVAÇÃO

Observação das ações da equipe gestora que favoreçam a construção de um currículo inclusivo em suas dimensões de atuação		
DIMENSÃO ADMINISTRATIVA/ BUROCRÁTICA	DIMENSÃO PEDAGÓGICA	DIMENSÃO SOCIAL

APÊNDICE X



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este estudo tem como objetivo investigar como a equipe gestora de uma unidade de ensino escolar da rede município de Jacobina/BA pode contribuir para construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir de uma abordagem colaborativa de pesquisa que culmine na elaboração de um produto/intervenção para a equipe gestora da escola. Possui, portanto, como objetivos específicos: 1) Investigar como tem acontecido a relação entre gestão escolar e currículo inclusivo 2) Desenvolver através de um trabalho colaborativo com a equipe gestora o estudo e a reflexão sobre a presente temática, assim como a compreensão e relevância do seu papel na construção de um currículo inclusivo; 3) Desenvolver produto/intervenção em parceria com os/as colaboradores da pesquisa que sirva para orientar o trabalho de mediação da equipe gestora da escola na construção de um currículo inclusivo junto aos professores.

Portanto, a sua participação neste estudo é de fundamental importância, por atuar e fazer parte de uma equipe da gestão escolar. O seu relato de experiência profissional dentro da área de gestão escolar trará importantes informações sobre a presente temática de estudo de maneira real e contextualizada. Em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardado/a quanto a sua identificação. Ocorrerá a gravação do áudio desta entrevista, a fim de aproximar-se mais fielmente das informações dada por você e evitar equívocos de interpretação das respostas. Lançaremos mão do recurso da gravação com o propósito de auferir uma maior preservação possível do seu discurso.

Pretende-se, pois, com a aplicação dessa entrevista buscar informações acerca de como a equipe gestora pode contribuir para a construção de um currículo inclusivo comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência diante das novas demandas colocadas às escolas públicas do ensino regular após a promulgação das leis de inclusão.

ROTEIRO

Parte I → Informações Gerais do participante/colaborador da pesquisa

1. Nome
2. Idade:
3. Sexo
4. Formação Inicial? Existe outra formação?
5. Tempo de serviço na docência
6. Série/ano/ciclo que leciona
7. Tempo de serviço na equipe gestora como:
8. Diretor/a: Vice-diretor/a: Coordenador(a)pedagógico/a:
9. Atua em sala de aula concomitante ao seu exercício na equipe gestora
10. Trabalha em outra escola exercendo o mesmo cargo
11. Casado/solteiro
12. Município onde reside
13. Município onde trabalha
14. Você já integrou quantas vezes a gestão de uma unidade escolar?
15. Já ocupou algum cargo na SEMEC? Em qual gestão municipal?

Parte II

Item 1 – Identificar a compreensão e características do trabalho da equipe gestora da escola no processo da inclusão escolar dos/das estudantes com deficiência.

1. O que você compreende por inclusão escolar da pessoa com deficiência?
2. De que forma a sua formação inicial tem contribuído para o exercício da função a qual ocupa na equipe gestora, principalmente, no que se refere a organização e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas na escola?
3. Você já atuou na sala regular com estudantes com deficiência? Relate um pouco da sua vivência com esses alunos?
4. Para você, qual o papel da equipe gestora no processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola?
5. Há fatores que dificultam o trabalho da gestão quanto à questão da inclusão do educando com deficiência na escola?
6. Há fatores que facilitam o trabalho da gestão quanto à questão da inclusão do educando com deficiência na escola?

7. Como a equipe gestora da escola tem promovido ações para viabilização do processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência?
8. O projeto político pedagógico da escola prevê ações para a questão da inclusão escolar dos educandos com deficiência? De que forma? Quais as ações previstas?
9. Há diálogo dos profissionais da equipe gestora com os profissionais da sala de recursos? Como tem ocorrido e sido estruturado?
10. Você participou de alguma formação a respeito da inclusão escolar dos educandos/as com deficiência voltado para a equipe gestora? Qual? Promovida por quem? Iniciativa privada ou pública? E qual a carga horária?
11. Essa formação contribuiu para a sua função como membro da equipe gestora?
12. O que acredita ser importante para auxiliar a equipe gestora no processo de inclusão dos educandos com deficiência na escola?
13. Como você vê o apoio dado pela rede municipal quanto a essa questão da gestão escolar para a inclusão?

Item 2 – Identificar a compreensão dos colaboradores da pesquisa acerca do currículo inclusivo e adaptações curriculares e do seu papel de mediação na construção destes junto aos professores.

1. O que você compreende sobre um currículo inclusivo? Para você este pode contribuir para a inclusão escolar do/a educando/a com deficiência?
2. Você já participou de alguma formação voltada para a questão do currículo inclusivo? Qual foi o agente ou instituição proponente dessa formação?
3. Os profissionais que compõem a equipe gestora podem contribuir ou tem contribuído para a construção de um currículo inclusivo junto aos professores? De que forma?
4. Como os profissionais da equipe gestora têm dado suporte aos professores da sala regular na construção de um currículo inclusivo?
5. Há fatores que dificultam o apoio dado pela equipe gestora na construção de um currículo inclusivo junto aos professores?
6. Há fatores que facilitam o trabalho de mediação da equipe gestora no desenvolvimento do currículo inclusivo junto aos professores?
7. Para você como a escola pode promover a reflexão, estudo e desenvolvimento de um currículo inclusivo na escola junto aos professores da sala de aula comum e quais tipos de parceria pode estabelecer para que isso ocorra?
8. Como você vê o apoio da rede municipal quanto a essa questão do currículo inclusivo para os profissionais que atuam na equipe gestora?

9. Gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Muita obrigada!

ANEXO A



 ESTADO DA BAHIA

 PREFEITURA DE JACOBINA

 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JACOBINA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E NEE

Aluno: _____

 Série: _____

 Turma: _____

 Turno: _____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E NEE.

ASPECTOS COGNITIVOS	S	N	EP
1- Reconhece as letras do alfabeto.			
2- Garante nome e sobrenome			
3- Reconhece diferentes tipos de letras.			
4- Diferencia letras de números			
5- Percebe a relação letra som			
6- Segmenta frases e textos			
7- Escreve compondo sílabas foneticamente correta.			
8- Ouve e compreende textos lidos pelo professor.			
9- Reconta textos diversos			
10- Produz textos imagéticos			
11- Reconhece os números			
12- Relaciona o algarismo a quantidade			
13- Reconhece o sistema monetário			
14- Reconhece dias da semana/meses			
15- Reconhece hora			

S- sim /N- não / EP- em processo

NOTA: 0,3 para cada item

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SÓCIO-FORMATIVO

Sócio- formativo	S	N	EP
1- Tem abertura para realização de trabalho em grupo.			
2- Relaciona com os outros de forma respeitosa.			
3- Apresenta autonomia para realizar as tarefas.			
4- Usa o dialogo na construção da aprendizagem.			
5- Relaciona bem com os colegas.			
6- Tem disposição para liderança			
7- Atenção durante a aula			

S- sim /N- não / EP- em processo

NOTA: 0,8 Para cada item