

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

**LILIAN POLETO LESINA**

**A EQUIPE GESTORA FRENTE AO COLETIVO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FLORIANÓPOLIS**  
**2022**

**LILIAN POLETO LESINA**

**A EQUIPE GESTORA FRENTE AO COLETIVO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Cristina da Silva.

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do CEAD/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Lesina, Lilian Poletto  
A EQUIPE GESTORA FRENTE AO COLETIVO  
ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA : REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL / Liliã Poletto Lesina. -- 2022.  
121 p.

Orientadora: Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco  
Coorientadora: Solange Cristina da Silva  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa  
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. inclusão escolar. 2. gestão escolar. 3. formação de  
professores. 4. práticas pedagógicas . 5. estudos da  
deficiência. I. Mazzini Monte Blanco, Soeli Francisca . II. da  
Silva, Solange Cristina . III. Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de  
Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

**LILIAN POLETO LESINA**

**A EQUIPE GESTORA FRENTE AO COLETIVO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Cristina da Silva.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geisa Letícia Kempfer Böck  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Maria Cipriani Pandini  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Machado  
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Florianópolis, 11 de outubro de 2022.

Dedico este trabalho às professoras e professores atuantes na educação pública, que resistem todos os dias!

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem agradeço, pessoas que fazem parte da minha trajetória e contribuíram enormemente para este momento...

Em primeiro lugar agradeço ao meu amado companheiro, Wesley Freitas da Anunciação, que dentre todas as pessoas que me auxiliaram nesse processo foi indispensável por me aguentar nos momentos de estresse, de dúvidas, me auxiliando no apoio técnico e em muitos outros momentos. Obrigado pela presença, carinho e compreensão.

À minha família, tão importante nesse processo, meus pais, Pedro e Claedir, que sempre apoiaram e incentivaram meus estudos. Meus sogros, Pedro e Ademilde, por todo carinho e apoio. Meus irmãos, Diego e Michele, companheiros amados. Meus pequenos sobrinhos Júlia, Davi e Lucas, sou muito feliz por ter vocês em minha vida!

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, pelo primeiro contato com a pesquisa, pelo apoio ao tema escolhido, pelos questionamentos na pesquisa e na escrita científica. Muito obrigada!

À minha coorientadora, Dr.<sup>a</sup> Solange Cristina da Silva, pela presença e disponibilidade, por me despertar um encantamento pela pesquisa científica e pela busca de um mundo mais inclusivo e com menos preconceito. Gratidão!

Às professoras Geisa Letícia Kempfer Böck e Rosângela Machado, pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação da dissertação e pelo aceite para integrar a banca de defesa. Duas pessoas ímpares na minha trajetória, responsáveis por muito do que sou hoje como profissional. Sem palavras para agradecer.

À professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Maria Cipriani Pandini pelo aceite para integrar a banca de defesa. Muito obrigada!

Às diretoras Kellyn, Lucila e Gisele que não mediram esforços e abriram as portas das suas unidades para que esta pesquisa acontecesse. Estendo em nome delas o agradecimento a todos os participantes da pesquisa, sem vocês este momento não teria sido possível.

Aos meus colegas de mestrado, todos professores na Educação Pública, que comigo reviveram o prazer pelos estudos. Fico imensamente feliz por ter compartilhado esse momento com vocês. Um agradecimento especial à Bruna pela amizade e partilhas ao longo desses dois anos.

A todos os meus amigos, pela presença, convivência e incentivo. Aos “amigos das havaianas” pela constante presença e pelos gratos momentos de convivência. As “inimigas do fim” - Aline, Betânia e Violeta, pelas longas conversas e trocas a respeito da pesquisa e pelos momentos de descontração, que com vocês está garantido.

Ao NEIM Armação, na pessoa da diretora Lenissa, estendo a todas as colegas o agradecimento pela paciência e parceria nesse momento de finalização do mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela concessão da licença aperfeiçoamento, que mesmo parcial, auxiliou para que este estudo acontecesse.

Meus sinceros agradecimentos a todos os que fizeram parte do meu processo de formação!

O que tem que ser superado não está na deficiência, o que tem que ser superado não está em nenhuma característica do nosso corpo. A deficiência é parte da experiência humana, não tem que ser eliminada e também não pressupõe sofrimento. O que tem que ser superado está nas nossas relações com o outro, com o mundo. O que tem que ser consertado são os lugares sem acessibilidade, às tecnologias que não estão a serviço de todas as pessoas, o currículo escolar que não valoriza o que cada aluno é. As coisas que deveriam se ajustar às pessoas, e não ao contrário!

(Mariana Rosa – TEDx, 2019)

## RESUMO

As políticas públicas relacionadas à Educação Especial e Inclusão Escolar têm impulsionado os direitos das pessoas com deficiência à inclusão no ensino comum desde os anos 1990, mas ainda há muitas práticas segregadoras nas escolas. Diante disso, é preciso refletir sobre esse contexto para qualificar a educação para todos. Para tanto, com esta pesquisa se objetiva analisar, no contexto da Educação Infantil, como a atuação da gestão escolar interfere junto ao coletivo na qualificação das práticas educacionais e processos formativos dos professores, voltados para Inclusão escolar. Do ponto de vista teórico, se apoiou nos Estudos sobre Deficiência na Educação e na segunda geração do Modelo Social da Deficiência, tanto para as discussões teóricas, quanto para a análise dos dados obtidos na pesquisa. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A primeira etapa da pesquisa foi de análise documental, na qual trabalhamos com os Projetos Políticos Pedagógicos de três Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e entrevistas semiestruturadas. A segunda etapa contou com uma análise qualitativa sobre informações coletadas por meio de entrevista semiestruturada com quinze profissionais entre professores, diretores e supervisores escolares vinculados aos três referidos Núcleos de Educação Infantil. Foi utilizado a análise de conteúdo temática/categorial para resultados obtidos por meio dos documentos e das entrevistas semiestruturadas. As categorias/temáticas foram elencadas a posteriori a partir dos instrumentos e coleta de informações para realização das análises. O estudo permite afirmar que a equipe gestora é vista como um dos pilares de sustentação das unidades educativas e há uma grande expectativa do coletivo em relação à atuação dessas equipes no que concerne à formação continuada no ambiente de trabalho. Apesar de todo o esforço das equipes gestoras para fomentar as discussões entre os pares e formações em serviço relacionadas à inclusão de crianças com deficiência, os professores alegam ter pouco espaço para discussão nos ambientes escolares. Em relação aos Projetos Político Pedagógicos há consenso sobre a importância do documento para a qualificação das práticas pedagógicas, mas também há consenso sobre a precarização dos tempos e espaços para que ele seja discutido coletivamente. Assim, este trabalho visa contribuir para a construção de práticas educativas anticapacitistas na Educação Infantil que estejam em conformidade com a perspectiva de Educação Inclusiva. Como produto

educacional final, resultado desse estudo, foi elaborado um material informativo intitulado “Práticas Inclusivas e Anticapacitistas no contexto da Educação Infantil”, o qual pretende contribuir para práticas inclusivas e anticapacitistas no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; gestão escolar; formação de professores; práticas pedagógicas; estudos da deficiência.

## ABSTRACT

Public policies related to Special Education and School Inclusion have promoted the rights of people with disabilities to inclusion in regular education since the 1990s, but there are still many segregating practices in schools. Therefore, it is necessary to reflect on this context to qualify education for all. Therefore, this research aims to analyze, in the context of Early Childhood Education, how the performance of school management interferes with the collective in the qualification of educational practices and training processes of teachers, aimed at school inclusion. From a theoretical point of view, it relied on Studies on Disability in Education and on the second generation of the Social Model of Disability, both for theoretical discussions and for the analysis of data obtained in the research. A qualitative, exploratory and descriptive approach was used. The first stage of the research was document analysis, in which we worked with the Pedagogical Political Projects of three Early Childhood Education Centers of the Municipal Education Network of Florianópolis and semi-structured interviews. The second stage involved a qualitative analysis of information collected through semi-structured interviews with fifteen professionals, including teachers, principals and school supervisors linked to the three aforementioned Early Childhood Education Centers. Thematic/category content analysis was used for results obtained through documents and semi-structured interviews. The categories/themes were listed a posteriori from the instruments and information collection to carry out the analyses. The study allows us to affirm that the management team is seen as one of the pillars of support of the educational units and there is a great expectation of the collective in relation to the performance of these teams with regard to continuing education in the work environment. Despite all the efforts of the management teams to encourage discussions among peers and in-service training related to the inclusion of children with disabilities, teachers claim to have little space for discussion in school environments. Regarding Pedagogical Political Projects, there is consensus on the importance of the document for the qualification of pedagogical practices, but there is also consensus on the precariousness of times and spaces for it to be discussed collectively. Thus, this work aims to contribute to the construction of anti-capacitative educational practices in Early Childhood Education that are in accordance with the perspective of Inclusive Education. As a final educational product, as a result of this

study, an informative material entitled “Inclusive and Anti-Capacity Practices in the context of Early Childhood Education” was prepared, which aims to contribute to inclusive and anti-capacitist practices in the context of Early Childhood Education.

Keywords: school inclusion; school management; teacher training; pedagogical practices; disability studies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação da pesquisa .....	39
Quadro 2 – Proposta metodológica .....	39
Quadro 3 – Caracterização das participantes da pesquisa .....	42
Quadro 4 – Caracterização dos pares especialistas para validação do questionário e entrevista dos gestores e professores .....	45
Quadro 5 – Categorias de análise – Projetos Políticos Pedagógicos.....	48
Quadro 6 – Categorias de análise – Segmento Equipe gestora.....	49
Quadro 7 – Categorias de análise – Segmento Professores .....	49
Quadro 8 – Informações adicionais.....	51
Quadro 9 – Validação do produto educacional – perguntas abertas.....	53
Quadro 10 – Validação do produto educacional – perguntas fechadas .....	55
Quadro 11 – Conteúdos contemplados nos PPPs das unidades escolares.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
RME	Rede Municipal de Ensino
NAP	Núcleo de Ação Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2	OBJETIVO GERAL.....	17
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	18
<b>2</b>	<b>O INÍCIO DA PESQUISA</b> .....	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3.2	INCLUSÃO ESCOLAR .....	28
3.3	MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS .....	31
3.4	CAPACITISMO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	34
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>38</b>
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	40
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	44
4.2.1	<b>Coleta das informações</b> .....	<b>44</b>
4.2.2	<b>Análise das informações</b> .....	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>52</b>
5.1	DETALHAMENTO DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO.....	52
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>57</b>
6.1	ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS – PPPS .....	57
6.1.1	<b>Formação continuada</b> .....	<b>57</b>
6.1.2	<b>Inclusão escolar</b> .....	<b>62</b>
6.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS .....	65
6.2.1	<b>Identificação e uso do PPP</b> .....	<b>65</b>
6.2.2	<b>Trabalho coletivo, rede de apoio, docência compartilhada</b> .....	<b>68</b>
6.2.3	<b>Formação continuada</b> .....	<b>70</b>
6.2.4	<b>Gestão escolar</b> .....	<b>75</b>
6.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA EQUIPE GESTORA.....	80
6.3.1	<b>Fundamentação legal</b> .....	<b>81</b>
6.3.2	<b>Identificação e uso do PPP como embasamento teórico</b> .....	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA ACESSAR E REALIZAR A ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PPPS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO – ENTREVISTA COM PROFESSORES .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO – ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTA E CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS E GRAVAÇÕES .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM, GRAVAÇÕES E VÍDEOS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Especial há mais de duas décadas, e na escola comum há mais de uma, acompanhando e fazendo parte do processo educacional das crianças com deficiência antes da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) que culminou na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e pós política, os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil me desacomodam e despertam o interesse pela temática desta pesquisa.

No decurso das duas últimas décadas observamos a ampliação da ideia de inclusão escolar, testemunhamos uma crescente conscientização sobre a importância da educação infantil para proteger o direito de todas as crianças à educação e com qualidade.

Na área educacional em particular destacam-se as iniciativas para consolidar a identidade da educação infantil no sistema de ensino e para que sejam criadas condições de acesso ampliado. Em meio a tantas mudanças houve um aumento significativo no número de matrículas de crianças com deficiência na referida etapa da educação básica, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o que causa um constante repensar das práticas pedagógicas na Educação Infantil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022).

Atuando como professora de Educação Especial, exclusivamente na Educação Infantil desde o ano de 2017, passei a me deparar com situações que me desafiaram e promoveram muitas inquietações. Esses anseios surgiram principalmente por compreender o direito fundamental de acesso à educação de todas as crianças em detrimento de práticas pedagógicas dos professores e o direcionamento dado pelas equipes gestoras a todas as questões pertinentes ao assunto.

Embora as políticas públicas relacionadas à Educação Especial e Inclusão Escolar tenham impulsionado os direitos das pessoas com deficiência desde os anos 1990, no que se refere à inclusão escolar em classes comuns ainda há muitas práticas segregadoras nas escolas, fato que motivou a busca por aprofundamento nos

estudos, pois me sinto parte desse processo e compreendo que a valorização das diferenças humanas nos contextos educacionais é fundamental.

Dessa forma, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, na linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”, com o intuito de ampliar conhecimentos visando contribuir com a inclusão escolar de crianças na Educação Infantil, a partir da compreensão de como os processos articulados a partir da equipe gestora fundamentam o trabalho educacional.

O aporte teórico utilizado na pesquisa, surgiu do estudo de autores que discorrem sobre os Estudos da Deficiência na Educação, tais como Diniz (2012), Valle e Connor (2014), Nuernberg (2015) e Böck, Gesser e Nuernberg (2020), Ensino Colaborativo, com as contribuições de Damiani (2008), Vilaronga e Mendes (2014), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), bem como estudos sobre Gestão Escolar, Michels (2006), Valim (2013), Patuzzo (2014); estudos sobre Projeto Político Pedagógico, Veiga (2013); sobre Educação Infantil, com Dias (2003), Ostetto (2017); e na Formação de Professores, Oliveira (2012), Gatti (2016).

As reflexões iniciais que contribuíram para a estruturação do que pretendia pesquisar deram direcionamento para o campo dos Estudos da Deficiência, no qual tem-se como referência o modelo social de deficiência, pelo qual se apontam para caminhos cada vez mais necessários quanto à valorização, respeito e garantia de direitos das pessoas com deficiência (GESSER, 2020; GESSER; BÖCK; LOPES, 2020; VALLE; CONNOR, 2014). Dessa forma, essa pesquisa orientou-se a partir de estudos dos princípios relacionados ao modelo social de deficiência, perpassando pela legislação, e também estudos já realizados sobre a temática em questão. Assim, buscou-se engendrar as questões relacionadas à inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, gestão escolar e a formação de professores como ação que intenciona potencializar a inclusão escolar.

A escola, comumente, é o primeiro lugar fora do contexto familiar em que será oportunizado à criança trocas de experiências que atravessam as múltiplas esferas das relações humanas, possibilitando vivências e contribuindo para que ela tenha a percepção e compreensão de outros mundos sociais. Dessa maneira, pensar sobre a Educação Infantil implica em reconhecer esse espaço como direito da criança na

primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Mello, S. (2007, p. 90), a “[...] infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.”

Levando em conta o contexto da Educação Infantil, é necessário trazer as questões da inclusão escolar já nessa etapa de ensino, pois é aí que a inclusão adentra o sistema de educação, no qual inicialmente irá acontecer o encontro de crianças com e sem deficiência e o ensino comum, considerando que a diferença entre as crianças apenas foi demarcada para frisar que este é um ambiente propício para o encontro, e não com a intenção de criar uma relação binária entre crianças com e sem deficiência. A relação binária, que por vezes é percebida, fomenta uma lenda educacional que vai tomando forma e criando um imaginário de que há dois tipos de crianças especificamente, as com deficiência e as sem deficiência, que exigem diferentes tipos de ensino, professores com formações diferentes, ensino paralelo dentro do mesmo sistema (VALLE; CONNOR, 2014). Nesse sentido, Carneiro (2012) nos traz uma importante reflexão, considerando que é fundamental a educação infantil reconhecer-se como um ambiente privilegiado para oportunizar experiências relevantes na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência.

Sendo a Educação Infantil um espaço educativo privilegiado, no qual as questões provocadas a respeito do encontro com as diferenças acontecem em situações habituais, do dia a dia, é necessário que haja uma proposta educacional fundamentada na perspectiva da inclusão e no direito à diferença.

A perspectiva da inclusão escolar nos remete “[...] à compreensão fundamental da inclusão como equidade educacional.” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 76), percebendo e considerando as diferenças entre as crianças como algo primordial no processo educacional. O direito à diferença, leva em conta que: “A diferença é considerada a partir dela mesma, do seu próprio movimento, do seu próprio devir. Ela é imprevisível, e vai criando conexões em seu constante movimento de diferir, próprio de cada ser humano.” (MACHADO, 2020, p. 26).

Para tanto, a primeira infância é uma etapa excelente, momento em que se inicia o contato com a escola que, por sua vez, deve ser um ambiente acolhedor,

oportunizando vivências e favorecendo a ampliação de repertório de todas as crianças.

Assim, Mello, S. (2007, p. 85) aponta que o melhor lugar para educação das crianças pequenas pode e deve ser a creche e a escola da infância, pois é nesse espaço que de maneira intencional é possível organizar as condições de vida e educação que se consideram apropriadas, visando “garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.”

A educação e o cuidado na primeira infância têm recebido destaque nas discussões educacionais atuais. A Educação Infantil - isto é, o atendimento às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, passando a integrar a política nacional de educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Portanto, é fundamental considerar a reestruturação educacional com início na Educação Infantil. Nesse sentido, considerando que a proposta de educação escolar inclusiva é adotada pelo Brasil, Carneiro (2012, p. 84) contribui dizendo que ao ser “[...] referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação.”

Com a instituição, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que declarou como direito de todos os estudantes estudarem em escolas comuns, começa-se a discutir e vivenciar o processo de inclusão nas escolas de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2008). Contudo, é possível observar o quanto a defesa e compreensão de que a Educação é um direito fundamental de todas as pessoas, mesmo na primeira infância, ainda se apresenta como um desafio grande no país. Segundo Abramowicz (2003), houve uma significativa expansão da oferta de atendimento na Educação Infantil, afirmada ou como resultado da LDB da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que atribui ao Estado o dever do oferecimento da Educação Infantil, mas que ainda não se concretizou se

considerarmos que “há um contingente enorme de crianças pequenas sem acesso à escola.” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

Embora tenhamos, atualmente, mudanças qualitativas significativas no que concerne à inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como, a garantia do direito social das crianças e suas famílias, percebe-se que com relação à inclusão de crianças com deficiência muitos desafios ainda estão presentes. Nesse sentido, Carneiro (2012, p. 87) pondera que: “Além da mudança conceitual sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina”.

Neste contexto, o acolhimento das diferenças de crianças com deficiência, na Educação Infantil, exige novas configurações e modos de pensar os tempos, as materialidades e as práticas pedagógicas, em uma perspectiva acessível e inclusiva, ensinando as crianças a conviver e respeitar as diferenças, mostrando a todos que o capacitismo<sup>1</sup> é uma prática inaceitável e que não deve ser reproduzida.

Efetivar os direitos fundamentais de acesso à educação das crianças demanda a compreensão de que é necessário se atentar para a formação e as condições de trabalho dos educadores e de toda a equipe de profissionais da unidade educativa. Esses são aspectos indissociáveis, formação para os enfrentamentos proporcionados pela docência na Educação Infantil em entrelaçamento com aspectos da gestão das unidades educativas, compreendendo que são elementos basilares para a estruturação de um trabalho que contempla as diferentes necessidades que se manifestam no contexto escolar, concebendo o combate ao capacitismo como um dos elementos estruturantes do trabalho educativo relacionadas à inclusão escolar.

A formação docente requer investimentos, seja no âmbito das políticas públicas e na sua forma de ser operacionalizada, seja na reorganização das unidades educativas para acomodar práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva da inclusão escolar. Tanto na formação inicial quanto continuada dos educadores, compreende-se que são necessárias discussões que contemplem ações pedagógicas atentas ao contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, Machado (2020, p. 35) afirma que:

---

<sup>1</sup> O termo capacitismo e suas implicações serão discutidas no decorrer do texto.

A formação de professores e gestores precisa ser um trabalho com foco na diferença, como princípio fundamental para a educação escolar. Um trabalho de formação em que se crie um espaço para que os professores se desenvolvam intelectualmente [...].

E dessa forma, ainda segundo a autora, “[...] despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos. Uma formação voltada para a superação de mecanismos de exclusão [...]” (MACHADO, 2020, p. 35).

Nessa perspectiva, a gestão escolar assume um papel importante na sistematização e implementação de diretrizes e políticas educacionais, no contexto da escola.

Dessa forma, pretendemos com este estudo analisar aspectos relacionados à atuação da gestão escolar frente ao coletivo de professores, no que concerne às práticas educativas no ambiente da Educação infantil, relativas à inclusão escolar de crianças com deficiência.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

No presente trabalho, o olhar se volta para práticas educacionais no contexto da Educação Infantil. Assim, a problemática que sustenta esta proposta de pesquisa questiona: como a atuação da equipe gestora frente ao coletivo escolar influencia na formação dos professores, tendo em vista práticas educacionais inclusivas com vistas à aprendizagem das crianças com deficiência<sup>2</sup>, na unidade educativa? Abordamos no trabalho a deficiência na perspectiva do modelo social, compreendendo e acolhendo outras experiências da diversidade humana.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar, no contexto da Educação Infantil, como a atuação da gestão escolar interfere junto ao coletivo na qualificação das práticas educacionais e processos formativos dos professores, voltados para Inclusão escolar.

---

2 “A deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

### 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Identificar no Projeto Político Pedagógico as ações previstas que orientam a Inclusão escolar na Unidade Educativa;
- b) Verificar as demandas da equipe gestora e professores relacionadas às barreiras que encontram para efetivar as políticas educacionais inclusivas na prática educativa;
- c) Identificar o trabalho da equipe gestora com os professores e a repercussão deste na formação para uma prática inclusiva deles.
- d) Elaborar um produto educacional, informativo, complementar, voltado ao contexto educacional, colaborando com a formação de professores para práticas inclusivas e anticapacitistas.

## 2 O INÍCIO DA PESQUISA

A partir de levantamento realizado no Portal de Periódicos CAPES/MEC, percebe-se a escassez de publicações que abordam a temática - Gestão Escolar, Inclusão Escolar e Educação Infantil de forma inter-relacionada, fato este que deixa evidente a necessidade de pesquisas que se dediquem à discussão abordada no presente estudo.

Apesar da legislação garantir o direito ao acesso de todas as crianças ao ensino comum, observa-se no dia a dia da escola que, em diversas situações os professores demonstram fragilidades e insegurança no que tange às suas práticas em relação às crianças com deficiência. Uma das questões mais frequentes que surgem é o fato de os professores alegarem falta de preparo profissional, trazendo questionamentos sobre o que fazer, demonstrando fragilidades na formação docente. De acordo com Valle e Connor (2014, p. 52),

Muitos educadores não acreditam em práticas inclusivas por uma série de razões. Alguns professores do ensino regular expressam preocupação com o fato de não terem treinamento, recursos e/ou apoio para proporcionar instrução individualizada e especializada para estudantes com deficiência.

Dessa forma, supõe-se que uma maneira de qualificar as práticas é o investimento em formações, estudos, diálogos, buscar alternativas e soluções de forma coletiva, considerando que formação não é só aquela formal, em palestras ou cursos, mas sim tudo aquilo que contribui para a reflexão, o aprendizado, que agregue conhecimento ao professor para que ele possa transpor para suas práticas pedagógicas. Mesmo as formações formais devem ter por base objetivos que levem o professor a pensar sobre a sua prática. A formação formal com base em explicações desconectadas do cotidiano escolar do professor, apenas transmissivas, não o leva ao exercício do pensamento. A formação de professores é um processo inacabado, constante e sempre necessário, voltado às necessidades humanas (IMBERNÓN, 2016).

Dutra e Santos (2020) provocam reflexões acerca do direito à diferença na escola, afirmando que a valorização da diferença e o reconhecimento são os pressupostos para a concretização do direito de todos acessarem a educação sem imposição de condições para a inclusão. Entendem que como garantia do direito à

diferença, as práticas pedagógicas precisam ser construídas de maneira dialógica e garantindo a participação de todos, dessa forma

A política de inclusão, com aprofundamento da ruptura com o modelo educacional segregacionista e a institucionalização de serviços públicos e atendimento escolar para a garantia e promoção de direito à educação inclusiva, aponta para a transformação de concepções e práticas pedagógicas e de gestão. (DUTRA; SANTOS, 2020, p. 118)

Outrossim, há que se falar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), que desde a promulgação da LDB, em 1996, toda escola precisa ter. Para tanto, é preciso conhecer bem a realidade da comunidade em que a escola está inserida para, em seguida, estabelecer o plano de intenções - um pano de fundo para o desenvolvimento da proposta. É a partir desse documento que se elabora uma proposta pedagógica com intencionalidade educativa. De acordo com Veiga (2013, p. 13): “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” Desse modo, com o propósito de ser um orientador para as práticas desenvolvidas naquela comunidade específica e caracterizando-se como uma importante ferramenta da gestão escolar, Veiga aponta que

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p.13).

Todas as ações que são desenvolvidas na escola, desde os planejamentos dos professores, metodologias, processos avaliativos, as concepções de educação que a escola defende, devem estar contemplados no PPP e são constituintes do trabalho pedagógico proposto pela escola. Outro aspecto também relevante sobre o PPP, é apontado por Paro (2016), quando salienta que é essencial que a gestão escolar se comprometa com uma transformação social, apoiada em objetivos educacionais que representem os interesses de todos os envolvidos no processo educacional.

Há um aparato legal relacionado à política de inclusão já bem consolidada e bastante discutida no campo da teoria e da fundamentação como, por exemplo, a CF/1988, que trata, no artigo 208, da obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, afirmando que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>3</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”, e nos artigos 205 e 206 da educação como um direito de todos com “igualdade de condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988).

A LDB de 1996 apresenta um capítulo específico sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum, afirmando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.” (BRASIL, 1996). Além disso, o texto versa sobre formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência.

Em 2008, com a PNEEPEI, passamos a ter um documento que pauta o processo de inclusão escolar no Brasil e fundamenta as “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (BRASIL, 2008). Em 2009, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem o Brasil como um de seus signatários. O texto da convenção afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2009).

Ainda em 2009, temos a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que indica que a oferta de AEE deve ser institucionalizada nos PPPs das escolas do ensino comum, e ainda a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e traz em um de seus artigos que as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem garantir à criança acesso ao conhecimento, às aprendizagens de diversas linguagens, ter direito à proteção, saúde e a todo cuidado devido à etapa de desenvolvimento, reforçando o direito à brincadeira, convivência e interação com outras crianças e pontuando o direito de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas

---

3 Portadores de deficiência - terminologia utilizada à época, atualmente em desuso.

habilidades/superdotação a ter acessibilidade tanto espacial quanto atitudinal (BRASIL, 2009a, 209b).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência/LBI, trazendo no capítulo IV o Direito à Educação, no qual afirma, no art. 27, que a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...] segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”, bem como assegura em parágrafo único que é “[...] dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015).

Porém, é preciso compreender o efeito prático dessas políticas, o quanto já foi incorporado pela educação, qualificando as práticas educacionais e contribuindo para a implementação de uma Inclusão escolar de fato e não apenas de direito. Como declara Valle e Connor (2014, p. 76), “[...] podemos aprovar leis que obriguem as mudanças estruturais, mas não podemos legislar atitudes.” Nesse sentido, é possível observar que na maior parte das vezes as barreiras atitudinais contribuem enormemente para as práticas excludentes.

Partindo-se de um contexto particular, de um trabalho realizado em Núcleos de Educação Infantil (NEIMs), no município de Florianópolis/SC, muitas foram as inquietações que contribuíram para as proposições contempladas nessa pesquisa. Assim, a pesquisa que se propôs veio da observação de que as discussões e críticas devem estar situadas em práticas pedagógicas assumidas pelo coletivo escolar em um contexto formativo e não somente manifestadas em queixas isoladas e vinculadas a situações específicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Compreende-se que é necessário experienciar e interagir para encontrar as fragilidades no fazer pedagógico, na formação continuada, nas discussões que envolvem o coletivo escolar, e assim contribuir para que estas sejam removidas ou ao menos minimizadas, com o suporte de formações, bem como de trabalho colaborativo entre gestão e coletivo de professores. Trazendo, com isso, contribuições ao que concerne à inclusão de crianças com deficiência no meio educacional, pois para além de garantir o acesso gratuito é necessário superar os desafios no que tange à permanência e a qualidade no atendimento a todos.

Para tanto, intenta-se com base nos objetivos traçados buscar estratégias que venham a somar no contexto escolar, para qualificar o atendimento das crianças com deficiência na educação infantil.

A fim de apresentar e demonstrar o processo dessa pesquisa, a partir dos achados na coleta e análise dos dados e dos resultados, este estudo inclui, além da introdução, mais três capítulos que, complementarmente, colaboraram para o conhecimento e novas reflexões sobre a atuação da equipe gestora junto aos professores, no intuito de fundamentar as práticas pedagógicas inclusivas para crianças com deficiência no ambiente da Educação Infantil.

No primeiro capítulo, que trata da fundamentação teórica, abordamos o contexto da Educação Infantil, contextualizando a inclusão escolar, buscamos os modelos de compreensão da deficiência e trouxemos as implicações do capacitismo para a educação. Todos os assuntos discutidos foram pautados nos pressupostos inclusivos, que compreendemos como o respeito às diferenças, as práticas fundamentadas na ética, na solidariedade, no compromisso de todos os envolvidos com a escolarização de uma criança.

No segundo capítulo, tratamos do percurso metodológico que fundamentou esta pesquisa, com a abordagem metodológica, contextualização do município pesquisado, a caracterização dos participantes, além da descrição dos procedimentos utilizados para a obtenção das informações empíricas e o modo como estas foram analisadas.

No terceiro capítulo, Resultados e discussões, são apresentados as informações obtidas e as análises geradas. Para melhor organização e elucidação, os resultados foram organizados em duas categorias relacionadas à análise dos PPPs: 1) Formação docente e 2) Inclusão de crianças com deficiência; Quatro categorias no segmento de professores: 1) Identificação e uso do PPP, 2) Trabalho coletivo, rede de apoio, Docência compartilhada, 3) Formação docente e 4) Gestão escolar. Ainda, duas categorias no segmento Equipe Gestora: 1) Fundamentação legal e 2) Identificação e uso do PPP. As discussões finais envolvem as narrativas e análises de resultados.

Nas considerações finais, apresentamos as descobertas que se evidenciaram na pesquisa, bem como as possibilidades que se revelaram pautados na compreensão de como as práticas coletivas podem contribuir para o enfrentamento

às questões que são apontadas como desafios pelos educadores e gestores no ambiente educativo e a potencialização dessas práticas para a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

Concluimos a narração do percurso deste trabalho com as referências bibliográficas e documentais que compuseram todo o referencial teórico dando o suporte para a pesquisa. Após, encontram-se os apêndices e por fim os anexos, nos quais estão as informações que contribuirão para complementar a argumentação da pesquisa e auxiliaram na fundamentação do trabalho.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção serão apresentados os elementos teóricos abordados ao longo do trabalho.

#### 3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a porta de entrada da Educação Básica e é nesse contexto que começamos a discutir a inclusão educacional, tendo em vista que esta é uma etapa que pode ser considerada um ambiente rico em possibilidades para a disseminação de práticas inclusivas, devido ao seu caráter lúdico. A inclusão escolar de crianças com deficiência perpassa por compreendermos e trazermos para a prática o que ela significa de fato. Nesse sentido, Valle e Connor (2014) colocam que para a inclusão escolar acontecer é necessário mais que leis e regulamentações ou estratégias como ter dois professores na mesma sala, ou tirar as crianças de um ambiente segregado e incluí-las no ensino comum. É necessário haver uma mudança conceitual, estrutural, em que as relações no espaço possam ocorrer de forma natural e positiva, nas quais os professores consigam pensar sobre diversidade na sala de aula.

Observa-se que um dos componentes fundamentais para a inclusão de crianças com deficiência são as práticas pedagógicas, que estão além das intenções legais. Nesse contexto, um dos desafios identificados é a formação docente adequada às demandas educacionais para constituir conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, estudos (BRAUN; PLETSCH; SODRÉ, 2003; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH, 2005; VILARONGA; MENDES, 2014) têm demonstrado fragilidade a este respeito frente a formação de professores, reafirmando a necessidade de qualificar a formação como condição importante para a inclusão de crianças em rede comum de ensino. De acordo com Gomes e Barbosa (2006), é necessário que o professor esteja sempre em constante formação, com o domínio de instrumentos e referenciais que promovam o progresso de suas práticas pedagógicas. Assim:

[...] para que a escola não seja esse espaço de exclusão, é preciso um investimento em práticas pedagógicas atentas às diferentes maneiras de participação e aprendizagem, antecipando as necessidades dos estudantes a partir da proposição de recursos, estratégias e metodologias que contemplem modos diversos de ser e estar nesse mundo, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes. (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 3).

Entretanto, sabe-se que para alcançar o objetivo de estruturar um ambiente inclusivo exige-se mais que isso, e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula. Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa.

Com a intenção de fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas tem-se como base a compreensão de que resolver colaborativamente questões importantes para o coletivo “proporciona às escolas o acesso a um recurso próprio, de valor inestimável. De fato, transforma o professor em protagonista do desenvolvimento escolar (e não outros profissionais) [...]” (PARRILLA; DANIELS, 2004, p.10).

Nesse sentido, Parrilla e Daniels (2004) definem cultura colaborativa como sendo aquela em que todos os participantes compartilham as decisões e são corresponsáveis pela qualidade do que é originado, conforme suas perspectivas e interesses. Os autores narram que, nesse tipo de cultura, as relações de confiança e cumplicidade são desenvolvidas e colaboram para uma reciprocidade em que a colaboração, comunicação e aprendizagens são mútuas, aumentando a motivação e reduzindo as frustrações e as manifestações negativas.

Alguns autores indicam que o trabalho colaborativo entre a equipe gestora e os professores é uma forma eficaz de proporcionar à criança com deficiência maior participação e acesso a um espaço não excludente (BRAUN; MARIN, 2016; DAVID; CAPELLINI, 2014; DAMIANI, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; VIANNA et al., 2015; VILARONGA; MENDES, 2014).

Cunha e Barbosa (2017) compreendem que para transformar trabalho coletivo em trabalho colaborativo é necessário refletir as ações do grupo com vistas ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes, com um diálogo voltado às reflexões e compreensão da realidade deles, investindo esforços na articulação das ações desenvolvidas pelo coletivo escolar. Na perspectiva de Damiani (2008), o trabalho colaborativo contribui para que também se estabeleçam relações que

tendem à não hierarquização, implicando em corresponsabilidade nas conduções das ações, pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. Assim, o trabalho colaborativo no âmbito da inclusão escolar apresenta um contexto potencial de compartilhamento de experiências, implicando no acolhimento de compromissos e gerando corresponsabilidades no jeito de pensar, agir e resolver problemas.

Na perspectiva aqui discutida, há um grande desafio de organizar as escolas de Educação Infantil de forma a contribuir com o desenvolvimento de todas as crianças, em específico, neste estudo, as crianças com deficiência. Nesse contexto, o papel da equipe gestora se destaca por ser quem está à frente da estrutura organizacional da escola. À vista disso, para se pensar uma escola inclusiva, é necessário que se tenha uma equipe gestora comprometida com a proposta de inclusão escolar, disposta a mobilizar toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, buscando-se referências em relação à importância da atuação da equipe gestora para uma inclusão escolar, traz-se Michels (2006), Valim (2013) e Patuzzo (2014). Michels (2006) acredita que o gestor educacional deve ser o primeiro a se apropriar de seu papel na organização do trabalho, buscando desenvolver uma cultura inclusiva, para haver mudanças educacionais realmente transformadoras em espaços, que historicamente eram destinados a classes homogêneas e passam a escolas inclusivas, em que a heterogeneidade seja concebida como princípio básico para a elaboração das propostas pedagógicas. Também Valim (2013) faz defesa ao fato de ser responsabilidade da gestão promover a inclusão de uma forma ampla, em que nenhuma criança fica de fora. E vai além, dizendo que começa pela gestão uma mudança de posicionamento em relação aos princípios da inclusão escolar, buscando uma mudança significativa no modo de pensar e agir no contexto escolar. Patuzzo (2014) considera que o gestor deve reorganizar seus conceitos acerca da deficiência, ensino e aprendizagem, pois é a partir desse lugar que se consegue provocar mudanças de pensamentos e atitudes, para o reconhecimento da diversidade humana e da capacidade de aprendizagem, que é inata ao ser humano.

### 3.2 INCLUSÃO ESCOLAR

O acesso de crianças com deficiência ao ensino comum não é casual, se deve muito à mobilização da sociedade brasileira, fato que fomentou inclusive a criação de leis que sustentam esse direito.

Quando falamos em inclusão, há uma amplitude de questões que podem ser abordadas. Portanto, nesta pesquisa estabelecemos que o foco é no aspecto da inclusão escolar. Dessa maneira, utilizaremos o termo inclusão escolar, fazendo referência à inclusão de crianças com deficiência no ambiente educativo, mais precisamente no ambiente escolar, compreendendo que o termo “inclusão escolar” é o que mais se aproxima nesse momento da compreensão que trazemos para este estudo.

No contexto descrito, há que se pensar em revisões conceituais em relação a questões implicadas na organização de uma educação que inclua a todos, e dessa forma quanto é importante pensarmos de maneira mais abrangente, compreendendo que não é possível reduzirmos o termo “educação inclusiva” em apenas educação escolar de crianças com deficiência nas classes comuns, concluindo que esse conceito se refere a uma população muito mais ampla.

Assim, o termo “inclusão escolar” está muito mais de acordo com os princípios imbricados na escola, considerando que buscamos focalizar os processos inerentes à educação escolar (MENDES, 2017). Dessa forma, Mendes (2017, p. 64) sugere que “o termo ‘inclusão escolar’ seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.” Dessa forma, a inclusão escolar é compreendida de forma ampla, pois é um movimento que estimula o repensar a organização escolar e a diferença na escola. Compreendendo que a inclusão escolar tem a ver com a valorização e o reconhecimento das diferenças – do direito à diferença de cada criança ou estudante, seja pessoa com deficiência ou sem deficiência.

A educação infantil é um espaço educacional que deve ser compreendido como um importante meio de socialização para as crianças, além de ser um direito delas e de suas famílias ter acesso a essa etapa de ensino, bem como é um ambiente com enorme potencial de promover constantes estímulos que são capazes de incentivar o desenvolvimento de aspectos singulares de cada criança.

Essa perspectiva nos estimula a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e, conseqüentemente, refletir sobre os pressupostos que atualmente embasam as instituições de educação Infantil, modificando o lugar de apenas cuidar para o lugar no qual a criança é compreendida em sua totalidade, e o cuidar e educar são basilares para o seu desenvolvimento. Dessa forma, Monção (2017, p. 163) destaca que

Considerar os direitos fundamentais das crianças como norteadores das políticas públicas e das práticas cotidianas apoia-se na compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de participar desde a mais tenra idade de seu processo de formação, e da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as instituições de educação infantil como contexto promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos, em parceria com suas famílias.

Um dos maiores desafios da educação escolar é assegurar o direito de ser de cada um, ultrapassando o perigo da imposição da cultura dominante forjada como única possibilidade de desenvolvimento humano. A garantia do direito às diferenças, é alvo de luta por justiça social no contexto político e social, produzindo-se assim, segundo Mantoan (2019, p.34), “[...] a noção de fundo da Inclusão: a diferença de todos nós, seres singulares, que não se repetem, que nos constituímos em um dever, em um vir a ser, cuja diferenciação se prolifera, se multiplica, é ilimitada.”

Nessa perspectiva de processo educativo, a Inclusão Escolar reitera a importância do acesso e da permanência de todas as crianças nas classes comuns. Contudo, os objetivos da perspectiva inclusiva estão para além dessa questão, essa forma de acesso à escola almeja também a equidade de oportunidades defendendo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme Dutra e Santos (2020, p. 119), a inclusão escolar pressupõe que o desenvolvimento inclusivo da escola “passa por movimentos de enfrentamento à exclusão e desconstrução de uma estrutura de educação escolar não concebida como espaço de direito à diferença, provocando deslocamentos na própria democracia da escola [...]”.

Neste sentido, o foco é o desenvolvimento de uma educação que vá ao encontro dos direitos humanos, baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de atitudes de valorização do ser humano e do respeito às diferenças no contexto escolar, nos encontros comuns, que segundo Burbules (2012, p. 192) é “o

que sugere que a diferença não é apenas um indicador de diversidade, mas uma qualidade inerente a própria relação social.”

Em outros termos, consolidar uma educação escolar que acolhe todas as pessoas e que garanta não apenas o acesso, mas a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, é pensar em uma educação para a equidade, pautada na constituição de uma relação de respeito entre os que estão nesse espaço, na escola, lugar onde de fato a diferença deve ser vista como “uma relação, não como uma distinção.” (BURBULES, 2012, p. 190)

Assim, os estudos sobre deficiência emergem num contexto no qual não há mais espaço para a normalização do corpo em falta, tão preconizado pelo modelo médico, eles dão ênfase para os desafios sociais e as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, conforme Valle e Connor (p. 84), a inclusão é "enquadrada como uma questão de justiça social e de equidade educacional, a inclusão é um sistema de crenças de âmbito escolar no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado.”

O ambiente escolar é de fato um espaço privilegiado por excelência, um ambiente marcado por lutas em busca de garantias de direitos, em uma sociedade que ainda é fortemente influenciada por concepções assistencialistas e caritativas. Acolher as diferenças neste ambiente implica condições e providências específicas, não podem se relacionar apenas com a boa vontade, categorizando e criando hierarquizações baseadas em atributos individuais. Dessa forma, Rosângela Machado (2020, p. 19) aponta que:

É um sentido dado à diferença que faz a escola continuar mantendo práticas classificatórias e excludentes, dado que por ele se agrupam os estudantes aptos e não aptos para aprender, fracos e fortes, com deficiência e sem deficiência, entre outros atributos que os dividem, tendo como referência o estudante ideal, inibindo o reconhecimento de grupos heterogêneos no interior das escolas.

Desse modo, compreende-se que seguramente algumas providências demandam recursos financeiros, mas outras dependem apenas das ações humanas, da capacidade de inovar, de criar, em síntese, de transformar as práticas habituais, por exemplo, no que diz respeito às práticas em sala de aula ou de práticas no ambiente escolar em geral. Por fim, ações e atitudes, mesmo que por vezes

modestas, podem significar importantes avanços na abertura de espaço para as diferenças humanas.

### 3.3 MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A relação da sociedade com as pessoas com deficiência revela muito dos momentos históricos já atravessados, são variadas leis e documentos acumulados que orientam a educação brasileira, criando políticas, que na atualidade tratam do direito à educação para todos fomentando a Inclusão escolar. Mas nem sempre foi assim. Com o intuito de situar os preceitos que orientam a inclusão escolar da pessoa com deficiência na atualidade, se faz importante conhecer esse percurso, conhecer as distintas concepções de deficiência que colaboram para a construção de modelos teóricos que se fazem presentes na legislação atual e implicam na compreensão de deficiência.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tenha sido determinante para garantir o atendimento de todas as crianças no ensino comum, ainda se faz necessário disseminar a concepção que fundamenta a inclusão escolar, bem como pautar questões organizacionais e pedagógicas, pensando nas múltiplas dimensões da escola (BRASIL, 2008).

O modelo biomédico ou individual compreende a deficiência a partir de uma perspectiva biológica, pautada no déficit, com caráter normalizador, julgando individualmente as pessoas, desconsiderando as estruturas sociais que impedem ou limitam a sua plena participação, compreendendo a deficiência como uma consequência natural de uma lesão.

Já o modelo social surge dos movimentos sociais, compreendendo a deficiência como uma forma de variabilidade humana, mesmo reconhecendo o corpo com lesão, denuncia a opressão que a estrutura social exerce sobre a pessoa com deficiência, não entendendo a deficiência como uma tragédia pessoal, mas sim, uma questão social (DINIZ, 2012; GESSER, 2012). Dessa forma, o modelo social de deficiência se alinha com as premissas deste estudo e com as perspectivas teóricas das pesquisadoras.

A inclusão escolar, segundo Gesser (2020, p. 94),

[...] tem como finalidade o rompimento com concepções normativas de aprendizagem baseadas no modelo médico, as quais excluem as crianças que diferem do que tem sido instituído como norma do direito à educação em igualdade de condições.

Assim, compreende-se que desconsiderar as diferenças humanas na educação é ser responsável pela produção de um cenário que fortaleça a visão de que pessoas com deficiência não são capazes.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar se configura como um processo em constante evolução, nunca se finda, está sempre em busca de ferramentas que possam auxiliar na identificação de barreiras que obstruem uma educação para todos, desafiando qualquer processo de exclusão.

Como conceito de deficiência será utilizado aqui a definição trazida pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece no seu artigo 1º “[...] tratar-se de um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas e as barreiras que impedem a plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades.” (BRASIL, 2009). Todas as diretrizes da Convenção se baseiam nessa abordagem, a qual se aproxima do modelo social da deficiência, e com base no conceito por ele apresentado, compreende-se que as barreiras impostas pelos ambientes, barreiras comunicacionais e informacionais são limitadoras da participação social das pessoas, e não a lesão ou impedimentos corpóreos.

Nessa perspectiva, em contraposição ao padrão dominante em relação à compreensão da deficiência, manifestou-se, alicerçado no movimento político e social das pessoas com deficiência, o modelo social, que se encontra ancorado na forma de opressão que as pessoas com impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais e com lesões, experienciam em razão das barreiras que impedem a participação social delas em igualdade de condições (DINIZ, 2012). Assim, vale destacar que o documento “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada” afirma que

É importante salientar que não devemos colocar a deficiência dentro de uma concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença. Se bem que a deficiência possa ser causada por uma doença, ela não se caracteriza como doença, não devendo, portanto, ser confundida com uma das causas que a podem gerar, e que não a constitui de fato. Muito mais atual e dinâmica é a compreensão da deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social. (MARTINS, 2012, p. 29).

Esse importante documento é permeado pelo modelo social, evidenciando como pressuposto a concepção da deficiência em um aspecto social. Compreender a deficiência como um elemento inerente aos direitos humanos propicia que políticas públicas sejam concebidas para ampliar a inclusão social das pessoas com deficiência.

Nessa conjuntura, a Convenção demarcou sua máxima relevância no que se refere à preservação dos direitos humanos e garantias fundamentais das pessoas com deficiência, consolidando um novo paradigma, segundo Laís de Figueirêdo Lopes (2014, p. 26),

[...] a Convenção faz a transposição do olhar da exigência de normalidade dos padrões das ciências biomédicas para a celebração da diversidade humana. Pessoas com deficiência são seres humanos, sujeitos titulares de dignidade e, como tais, devem ser respeitados, independentemente de sua limitação funcional.

Essa concepção embasou as legislações que a sucederam, especialmente a LBI, Lei n.13146/15, que teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. A LBI alcança a diversidade humana e investe na emancipação das pessoas com deficiência na solicitação de mudanças, concedendo voz e autonomia a elas (BRASIL, 2015).

Nas discussões atuais considera-se que esse deveria ser o pressuposto adotado pelas escolas como referencial para o trabalho pedagógico, mas ainda se observa que na prática o modelo médico se encontra bastante presente, mesmo que cronologicamente seja anterior ao modelo social, e que o modelo social já esteja bastante presente na legislação atual. Um grande exemplo disso é observar o quanto ainda a educação se prende ao diagnóstico com a falsa expectativa de que esse possa responder questões em relação a como o trabalho se dá na prática.

Os critérios diagnósticos, segundo Sílvia Ester Orrú (2019, p. 51), se explorados com atenção e criticidade declaram

[...] o indivíduo com destaque reducionista de seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. O DSM não diz que esse indivíduo não aprenderá, mas realça tanto suas inabilidades e déficits num contexto generalizado de seu desenvolvimento que exprime a família, à escola a sensação de incapacidade de viver normalmente em sociedade.

Dessa maneira, é importante reconhecemos que um “diagnóstico médico” não fala muito sobre as pessoas e que em muitas situações observamos que pessoas com diagnósticos iguais reagem de formas díspares às mesmas intervenções. Mas a expectativa de uma forma geral é que esse diagnóstico possa trazer respostas sobre o que se pode fazer com determinada criança ou até mesmo legitimando um sentimento de que realmente não há o que se fazer. Nesse sentido, Mendes (2017, p. 82) colabora dizendo que há atualmente “[...] uma aceitação geral de que quase todo o problema é complexo, desafiando o desenvolvimento teórico, e sem soluções fáceis. Os questionamentos sobre inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial parecem seguir essa tendência.”

Assim, a escola precisa se apropriar da sua função social e não cair na cilada de tentar encontrar no diagnóstico a solução para questões educacionais. Sílvia Ester Orrú (2017, p. 24) demonstra isso de forma muito precisa quando nos diz que:

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer quem é que poderá ou não aprender, quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado; e, inclusive, quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado.

Deste modo, partimos do princípio de que a implementação de uma inclusão escolar demanda uma intensa reestruturação de princípios e práticas que orientam as questões pedagógicas do cotidiano, compreendendo e, se necessário, trazendo embasamento para que as pessoas envolvidas tenham a oportunidade de transformar as suas concepções. Oportuniza assim uma responsabilização coletiva a compreensão sobre a deficiência, colocando a criança à frente de seu diagnóstico e buscando a identificação de barreiras que impedem ou dificultam a participação de qualquer pessoa, a partir de um processo que todas e todos se sintam ativos e agentes de transformações.

### 3.4 CAPACITISMO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Recentemente, temos presenciado em nosso país o surgimento de uma nova terminologia para designar quaisquer formas de discriminação diante da condição da deficiência se caracterizando, segundo Mello, A. (2019, p. 126) como “[...] uma nova

categoria de discriminação no Brasil, no sentido de que muitas das suas nuances, inclusive teóricas, ainda não são totalmente compreendidas pela maioria da população brasileira.”

Assim, partimos da compreensão de que atitudes capacitistas constituem práticas discriminatórias. Uma das principais características observadas é a crença de que a deficiência é inerentemente negativa, sendo sempre um fardo, um problema, e dessa forma precisa ser curada, compensada. Segundo Mello, A. (2016), o capacitismo se corporifica no cotidiano por meio de atitudes discriminatórias e preconceituosas, classificando as pessoas conforme padrões impostos socialmente, tanto por padrões estéticos quanto de funcionalidade.

Diante dessa lógica capacitista, as atitudes marcam de forma muito significativa a vida e as relações das pessoas com deficiência nos ambientes educacionais, bem como no âmbito social de uma forma geral, repercutindo de forma negativa em como elas desenvolverão uma participação efetiva e plena nos espaços de direito. O capacitismo emerge de forma aparente, tanto nas barreiras que impedem o acesso à informação e comunicação quanto na falta de acessibilidade nos mais diversos ambientes, como as barreiras físicas e atitudinais.

Diversas são as atitudes capacitistas que servem como exemplo para demonstrar essas reflexões. Por exemplo, quando trazemos uma concepção de deficiência que limita as pessoas, impondo barreiras que impedem corpos com diferentes condições funcionais de uma participação mais justa na sociedade, quando entendemos uma situação de vida cotidiana realizada por uma pessoa com deficiência sendo encarada como uma forma de superação; quando pessoas com deficiência são infantilizadas, sendo tratadas com expressões no diminutivo como: amiguinho, bonzinho, ou mesmo tratadas como crianças, quando já adolescentes ou adultos; quando ao invés de nos reportamos diretamente à pessoa com deficiência para perguntar algo, fazemos isso falando com alguém que o está acompanhando; quando usamos expressões utilizando a deficiência de forma pejorativa, como por exemplo: “não temos pernas para fazer isso”, “você é retardado?” “está se fazendo de cego?” “hoje estou muito autista”. Deste modo, o capacitismo “[...] é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência.” (DIAS, A., 2013, p. 5).

No contexto da educação é importante identificarmos práticas capacitistas e compreendermos como elas refletem na vida das crianças com deficiência, nas relações, desenvolvimento e aprendizagens. Se faz necessário estarmos atentos, pois conforme Gesser (2020, p.103) [...] “o capacitismo naturaliza processos de exclusão no contexto escolar, à medida que localiza as dificuldades de aprendizagem e permanência escolar/acadêmica no sujeito”. Como um exemplo prático de como o capacitismo aparece na escola, Marivete Gesser (2020, p. 99) nos diz que:

Quando os sistemas de ensino, com base em parâmetros normativos, não buscam a acomodação das necessidades de estudantes que, por exemplo, comunicam-se por meio de sistemas de comunicação alternativa, isso também pode ser configurado como uma forma de capacitismo. Ademais, o capacitismo dificulta o acesso à educação, trabalho e atividades de lazer, pois quando a sociedade é construída com base em ideais de corponormatividade, a participação das pessoas com deficiência tende a ser obstaculizada.

Como enfrentamento dessas questões é necessário trazermos para a escola o desafio de buscarmos estratégias que contribuam para a remoção de barreiras tanto arquitetônicas, estruturais, como atitudinais de acesso ao conhecimento, que porventura se apresentam no ambiente. Bem como investir na formação de professores, pois, segundo Gesser (2020, p. 108), é algo bastante importante no processo “[...] investir na formação de professores visando ao acolhimento da diversidade humana nos diferentes níveis de ensino. Propõe-se que essa formação seja baseada em uma perspectiva interseccional, política e inclusiva da deficiência [...]”.

A perspectiva interseccional da deficiência considera outros marcadores sociais da diferença, como territorialidade, sexualidade, raça, classe, idade, entre outros. Dessa forma, partindo do Modelo Social da Deficiência, incorporam-se nessa perspectiva as demandas relacionadas ao cuidado e à interdependência como questões de justiça social e elementos basilares à vida das pessoas com e sem deficiência. Nesse sentido, Anahi Guedes de Mello e Gisele De Mozzi (2019, p. 38) contribuem dizendo “que considerar a perspectiva interseccional da deficiência pode ser potente para formular estratégias de enfrentamento a diferentes formas de opressão e manutenção de desigualdades”, contribuindo para a compreensão dessa perspectiva.

Dessa forma, a compreensão da escola como espaço de formação, de pensamento crítico e de produção cultural, faz desse espaço um lugar de transformação, com condições de promover avanços das práticas pedagógicas e consequentemente promover Justiça Social.

## 4 METODOLOGIA

A escolha metodológica para realização desta pesquisa baseou-se nas premissas da abordagem qualitativa com cunho exploratório (GIL, 2008). A pesquisa qualitativa responde a perguntas muito específicas e está fundamentada em um nível de realidade não quantificável, caracterizando-se por entrar no espaço das relações humanas, abordando o mundo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, procura compreender e interpretar a realidade (MINAYO, 2002).

O caminho da pesquisa se deu justamente com a intenção de desvendar aspectos relacionados às práticas pedagógicas na educação infantil, no qual a pesquisa qualitativa se ajusta às intenções de estudo do fenômeno social abordado, conforme Stake (2011, p. 21), é uma pesquisa que se baseia “[...] principalmente na percepção e na compreensão humana.” O propósito foi investigar como são construídas as relações e como se desenvolvem as perspectivas e fazeres sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência. Corroborando a opção pela pesquisa qualitativa, Rosaline Barbour (2009, p. 13) considera que

A pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las. Em vez disso, os conceitos (ou as hipóteses, se forem usadas) são desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa.

Em relação aos objetivos, se classifica como descritiva, pois descreve questões de uma determinada população. Em relação à natureza da pesquisa, considera-se aplicada, pois tem o intuito de promover novos conhecimentos que tenham potencial para gerar mudanças, em relação ao ambiente em que a pesquisa acontecerá, na Educação Infantil.

Sobre o método, a coleta de informações partiu da pesquisa documental, por meio da análise do documento intitulado Projeto Político Pedagógico, bem como entrevista semiestruturada com a equipe gestora e professores dos três Núcleos de Educação Infantil da cidade de Florianópolis/SC.

Baseado na análise dos PPPs pretende-se identificar como o coletivo de cada NEIM organiza suas ações em relação à Inclusão Escolar e a formação dos profissionais em uma perspectiva inclusiva.

Para conhecer a demanda da equipe gestora e professores em relação às barreiras encontradas na efetivação da Inclusão Escolar, contemplando demandas de formação e do próprio trabalho desenvolvido pela equipe gestora na unidade, realizou-se uma entrevista direcionada para cada segmento pesquisado.

Com base nos elementos que emergiram, alicerçados nas análises realizadas a partir da coleta de informações, elaborou-se um material digital em formato de *e-book*, o qual foi validado antes de ser finalizado, por meio de um formulário de avaliação através do programa google forms® (APÊNDICE G) enviado a todos os partícipes.

Logo, conforme descrito a seguir, a pesquisa está classificada da seguinte maneira:

Quadro 1 – Classificação da pesquisa

Abordagem	Natureza	Objetivos	Procedimentos
Qualitativa	Aplicada	Descritiva	Pesquisa Documental Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A proposta metodológica para realização dessa pesquisa está resumida no quadro abaixo:

Quadro 2 – Proposta metodológica

Etapa 1 – inserção da pesquisadora no ambiente da pesquisa	- Conversas com a gestão escolar (direção e supervisão)
Etapa 2 – Acesso aos documentos e convite à participação da pesquisa	- Convite para participação na pesquisa, exposição da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE. - Pesquisa Bibliográfica
Etapa 3 – Levantamento das	- Entrevistas com gestores e professores

informações	
Etapa 4 – Análise das informações	- Análise do material coletado
Etapa 5 – Construção do material escrito	- Produção de um informativo em formato de e-book, contendo diretrizes, visando contribuir com práticas anticapacitistas considerando as informações obtidas na pesquisa.
Etapa 6 – Validação do material escrito	- Foi enviado um formulário através do google forms® às participantes da pesquisa abordando questões relacionadas à pesquisa e validação do material elaborado.
Etapa 7 – Produto final	- A partir da validação do texto, organização e publicização da versão final.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu no município de Florianópolis, a capital do Estado de Santa Catarina. O campo de pesquisa foi constituído por três Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs), pertencentes à Rede Municipal de Ensino (RME), de Florianópolis. Esse contexto foi escolhido por ser o local de atuação da pesquisadora, professora de educação especial, no Atendimento Educacional Especializado, e pela rede municipal se destacar no trabalho relacionado aos processos de inclusão de crianças com deficiência no ensino comum. Vale destacar, que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, através da Diretoria de Educação Infantil, manifestou-se favorável à realização da pesquisa (ANEXO A).

Após a fase inicial, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade do estado de Santa Catarina – CEP/UDESC – sendo aprovado pelo parecer Consubstanciado do CEP nº 5.180.571 de 20 de dezembro de 2021 (ANEXO B).

Em um segundo momento, após a aprovação do Comitê de Ética, foi encaminhado para os NEIMs, nos quais aconteceu a pesquisa, uma solicitação de participação através de um termo de consentimento da instituição (APÊNDICE C). Os três NEIMs estão localizados no mesmo bairro, um deles com cinco salas de aula, um com oito salas de aula e um com onze salas de aula, todos têm equipe gestora

formada por um diretor, um supervisor e quadro de professores composto por professores efetivos na rede e professores contratados temporariamente.

Para ocupar o cargo de direção na rede municipal de Florianópolis é necessário ser eleito pela comunidade escolar, ou em caso de não haver candidato ou não ser atingido um quórum mínimo de votantes em uma determinada comunidade, a Secretaria Municipal de Educação indica um profissional. Em caso de diretor eleito os critérios para concorrer ao cargo são bem definidos: o servidor deve ser efetivo no Quadro do Magistério, ou servidor efetivo no Quadro Civil, nos cargos de Auxiliar de Sala e Bibliotecário necessita ter formação em nível superior na sua área de atuação, ter atuado durante 03 (três) anos letivos completos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis até a data da inscrição. Também é necessário que o servidor esteja atuando por, no mínimo, 6 (seis) meses consecutivos na Unidade Educativa em que inscrever sua proposta de Plano de Gestão Escolar, até a data da inscrição, bem como, concluir o curso para Gestão Escolar oferecido pela SME no ano do processo de escolha. Já no caso de não haver esse servidor eleito, a Secretaria de Educação indica alguém sem critérios pré-estabelecidos para que a indicação ocorra.

Em relação ao cargo de supervisão escolar, o profissional pode ser efetivo ou contratado de forma temporária, ter cursado Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Supervisor Escolar (formados com base em currículo anterior a vigência da Resolução CNE/CP nº 1/2006); ou Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia e curso de pós-graduação específico em Supervisor Escolar (formados com base no currículo da Resolução CNE/CP nº 1/2006).

Participaram da pesquisa quinze (15) profissionais, sendo que três (3) ocupam o cargo de direção, três (3) ocupam o cargo de supervisão e nove (9) ocupam cargos de professoras. Deste público, quatorze (14) se identificam com o gênero feminino e um se identifica com o gênero masculino, não havendo nenhum participante que se identificasse como pessoa com deficiência.

Como forma de garantir o sigilo em relação aos participantes, todas<sup>4</sup> foram identificadas por meio de nomes fictícios elencados pela pesquisadora. Das quinze

---

<sup>4</sup> Utilizaremos o pronome feminino para nos referir aos participantes da pesquisa. A escolha justifica-se pelo fato de que quatorze dos quinze participantes se identificam com o gênero feminino. Dessa forma, optamos por utilizar o pronome que identifica a maioria das participantes da pesquisa.

(15) profissionais entrevistadas, todas têm formação inicial na licenciatura de Pedagogia. Os critérios utilizados para seleção das participantes foram os seguintes:

- a) Para professores: ser professor do ensino comum e concursado como efetivo na rede municipal de ensino de Florianópolis;
- b) Para a equipe gestora: ocupar o cargo de diretor ou de supervisor.

Em ambos os casos, além dos critérios descritos, também foi utilizado o critério de o profissional ter interesse em participar da pesquisa.

A fim de conhecer melhor cada participante, realizou-se inicialmente um questionário que auxiliou a traçar o perfil profissional de cada um. Após, as informações foram organizadas e apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Caracterização das participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Idade	Área de atuação	Graduação em Pedagogia e Especialização na área da Educação	Tempo de atuação
Alice	F	45	Professora	Graduação e especialização	18 anos
Sonia	F	43	Professora	Graduação e especialização	16 anos
Fernanda	F	43	Professora	Graduação e especialização	20 anos
Antonieta	F	43	Professora	Graduação e especialização	14 anos
Andréia	F	42	Professora	Graduação e especialização	21 anos
Maria	F	58	Professora	Graduação e especialização	19 anos
Luiza	F	31	Professora	Graduação e especialização	11 anos

Laura	F	43	Professora	Graduação e especialização	22 anos
Natalia	F	37	Professora	Graduação e especialização	18 anos
Célia	F	45	Diretora	Graduação e especialização	9 anos
Marina	F	42	Diretora	Graduação e especialização	5 anos
Manuela	F	33	Diretora	Graduação e especialização	5 anos
Luis	M	53	Supervisor	Graduação e especialização	5 anos
Olívia	F	49	Supervisora	Graduação e especialização	5 anos
Mariele	F	34	Supervisora	Graduação e especialização	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A definição do número de participantes foi realizada com o intuito de obter representatividade de cada um dos NEIMs e ser o mais abrangente possível, considerando a multiplicidade de vivências entre as pessoas, bem como entre os cargos ocupados. O tamanho da amostra foi definido de forma contextual, considerando que o objetivo da pesquisa tem pequena amplitude e o grupo pesquisado é bastante homogêneo, conforme demonstra o quadro 3 acima. Dessa forma, foi possível, apoiado no número de participantes, observar que após um determinado momento das análises as informações não forneceram mais novos elementos, o que permitiu permanecer com essa amostragem.

Segundo Minayo (2017, p. 09), “[...] pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno [...]”, importando que apesar de o pesquisador ter definido previamente uma quantia de entrevistas, é necessário ficar atento se esse número

atinge os objetivos esperados, buscando “[...] a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo.”

Ainda conforme Minayo (2017, p. 10) “[...] não há medida estabelecida a priori para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa.” Assim, “[...] não existe um ponto de saturação a priori definido, e nunca a quantidade de abordagens em campo pode ser uma representação burocrática e formal estabelecida em números.” Reflexão que nos permite inferir que o que deve ser priorizado na pesquisa qualitativa é a segurança do pesquisador de ter encontrado, ainda que não de forma definitiva, o que estava buscando, em termos de qualidade e não de quantidade.

## 4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

De acordo com Stake (2011, p. 102), “[...] o método para a coleta de dados é escolhido para se adequar à questão de pesquisa e ao estilo de investigação que os pesquisadores preferem usar.” Dessa forma, nesta pesquisa foram utilizados dois métodos de coleta, a análise dos PPPs e entrevistas.

### 4.2.1 Coleta das informações

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas: a etapa de levantamento de informações a partir da pesquisa dos documentos e análise dos PPPs, e a etapa de coleta de informações através de entrevistas.

Na etapa de análise dos PPPs, primeiramente a pesquisadora entrou em contato com as diretoras dos Núcleos de Educação Infantil, entregando pessoalmente um documento com a solicitação por escrito, ao documento supracitado (APÊNDICE A). Após esse período e depois de todos os documentos estarem com a pesquisadora, eles foram analisados considerando as seguintes questões investigativas do PPP: se o documento prevê a formação em serviço dos profissionais e como esta formação se estrutura, bem como se ele trata sobre questões relacionadas à inclusão educacional com foco na participação de crianças com deficiência.

Na etapa de entrevistas elencou-se as partícipes conforme os critérios adotados para esta pesquisa, as quais foram contactadas pessoalmente e de forma presencial, apresentou-se os objetivos da pesquisa e foi feito um convite de forma verbal. Após o aceite de cada uma, foram agendados horários para a entrevista.

As entrevistas aconteceram de forma presencial, no local de trabalho de cada profissional, e gravadas com consentimento das entrevistadas, sendo posteriormente transcritas. Ressalta-se que a identidade das entrevistadas está preservada. As entrevistas foram realizadas com os dois grupos envolvidos: professoras e equipe gestora (diretoras e supervisoras).

O roteiro das entrevistas foi pré-estabelecido, construído com perguntas estruturadas e respostas abertas, o qual encontra-se nos apêndices (APÊNDICES B e C), as questões foram distintas para cada grupo pesquisado. As questões propostas foram elaboradas a partir dos objetivos deste estudo, e validadas, antes da sua aplicação, por especialistas com conhecimento na temática, avaliando-se os seguintes pontos: quanto ao conteúdo; quanto à forma; quanto à quantidade de questões; quanto à ordenação das questões; se a construção das alternativas é coerente; e se a apresentação do questionário está adequada. Dessa forma, um estudo realizado por Varanda, Benites e Souza (2019, p. 13) demonstrou que validar os instrumentos de pesquisa é algo “[...] importante à medida que ajuda a garantir que os instrumentos de fato permitam a exploração de aspectos relacionados com o objetivo da pesquisa.”

No quadro 4 abaixo estão caracterizadas as pessoas que validaram os instrumentos utilizados na pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos pares especialistas para validação do questionário e entrevista dos gestores e professores

Especialistas	Nível de escolaridade	Ocupação Principal	É PCD	Experiência no trabalho com PCD	Tem conhecimento sobre Inclusão Escolar
1	Doutora	Docência no Ensino Superior	Não	Sim	Sim

2	Doutora	Docência no Ensino Médio /Técnico Superior	Não	Sim	Sim
3	Doutoranda	Docência no Ensino Médio/Técnico Superior	Não	Sim	Sim
4	Doutoranda	Psicóloga Educacional no Ensino Médio/Técnico Superior	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Adotou-se para esta pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) e o dos participantes das entrevistas, o Termo de Consentimento para uso de fala e imagem (APÊNDICE E), o Termo de Consentimento das Instituições envolvidas (APÊNDICE F) e o Termo de Autorização para acessar e realizar a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (APÊNDICE A).

A pesquisa utilizou o tipo de comunicação linguística verbal – oral, bem como, comunicação linguística verbal – escrita. O processo de coleta de informações aconteceu entre os meses de março e maio de 2022, conforme cronograma da pesquisa.

#### 4.2.2 Análise das informações

A análise das informações constitui uma fase bastante significativa da pesquisa, compreendendo um processo detalhado que exige dedicação na observação de tudo que foi coletado, para deixá-los prontos para a categorização, interpretação e análises apropriadas e viáveis do material encontrado a fim de, então, trilhar o caminho que foi se definindo com a pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 45) consideram que: “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” Em vista disso, a escolha se deu pelo método de análise de conteúdo como procedimento de análise das informações coletadas, bem como a técnica utilizada foi de análise temática ou categorial, proposta por Bardin (1977),

sendo um método abundante em detalhes, contribuindo para uma análise qualitativa do material obtido na pesquisa.

A Análise de Conteúdo tem importantes contribuições para as pesquisas no campo social e “[...] constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”, argumenta Moraes (1999, p. 2). A Análise de Conteúdo compõe uma metodologia de pesquisa apropriada para detalhar e interpretar o conteúdo de todos os gêneros de comunicação, e ainda, segundo o autor: “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (MORAES, 1999, p. 2).

A análise de conteúdo demanda que no processo se compreenda a relevância teórica do conteúdo que se manifestou entre todas as informações coletadas, que no contexto dessa pesquisa foram a análise dos PPPs e as entrevistas.

Dessa maneira, para análise e tratamento das informações foram considerados como materiais de análise que constituíram o *corpus* da pesquisa os PPPs, que são documentos legais dos NEIMs e as entrevistas que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Conforme Bardin (2011, p. 127), “[...] com o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus”. Assim, Bardin (2011, p. 127) ressalta que “[...] O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” O *corpus* não foi constituído a princípio, foi se constituindo, com início na leitura, interpretação e compreensão de tudo que foi sendo trazido de informação conforme a pesquisa foi avançando.

O objetivo das análises nos documentos escritos foi de identificar no PPP as ações previstas que norteiam a Inclusão Escolar nos Núcleos de Educação Infantil, considerando a construção teórica que baseia o trabalho pedagógico, bem como a compreensão de como a formação é ofertada aos profissionais. Para tanto, foi construído um quadro comparativo no qual foi possível compilar as informações obtidas a partir de duas categorias elencadas: formação docente e inclusão de crianças com deficiência.

O quadro 5 abaixo demonstra as categorias.

Quadro 5 – Categorias de análise – Projetos Políticos Pedagógicos

Categoria de análise	Descrição
Formação docente	- se o documento prevê a organização de formações em serviço dos profissionais
Inclusão de crianças com deficiência	- constam no documento questões referentes à inclusão educacional com foco na inclusão de crianças com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação às entrevistas, houve um processo de tratamento das informações que serviu para a busca dos sentidos e significados para o material coletado. Nessa fase foram realizadas as etapas essenciais para se chegar a um resultado que permitiu que fossem realizadas as inferências necessárias para a compreensão do trabalho. Conforme Bardin (1977), essas inferências ocorrem após o cumprimento das fases de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A fase da pré-análise abarcou a organização do material quanto a técnicas empregadas para a coleta de informações. Nessa fase aconteceram as leituras prévias de todo o material a ser investigado, assim foi acontecendo a estruturação das principais ideias.

A etapa seguinte foi a descrição analítica, na qual foram transcritas as entrevistas, de forma que o material foi sendo explorado, classificado e categorizado, e o *corpus* da pesquisa tomou forma. Essa etapa diz respeito à elucidação de aspectos do texto que após tratamento das informações já fica um tanto resumido (BARDIN, 1977). Foi baseado nessa organização que surgiram as categorias de análise.

As categorias de análise foram estruturadas com base em leituras, releituras, anotações e estudos do material obtido após as transcrições das entrevistas e de várias consultas ao referencial teórico em que se baseia esta pesquisa. Nesse processo, as falas dos professores e da equipe gestora foram sendo identificadas e

classificadas conforme o que tinham em comum, permitindo o agrupamento por categorias de análise.

Os quadros 6 e 7 abaixo demonstram as categorias elencadas tanto no segmento da equipe gestora, como no segmento de professores.

Quadro 6 – Categorias de análise – Segmento Equipe gestora

Categoria de análise	Descrição
Fundamentação legal	– agrupa respostas em que os gestores trazem o conhecimento na fundamentação legal em relação à inclusão de crianças com deficiência
Identificação e uso do PPP	– reúne respostas em relação ao embasamento teórico – aquela em que os gestores demonstram como articulam o PPP como subsídio teórico e se isso embasa o trabalho na unidade

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 7 – Categorias de análise – Segmento Professores

Categoria de análise	Descrição
Identificação e uso do PPP	– agrupa respostas que demonstram questões relacionadas ao PPP como embasamento teórico – aquela em que os profissionais conhecem e reconhecem ou não a importância de ter um projeto como subsídio teórico e se isso embasa o trabalho desenvolvido no Núcleo de Educação Infantil.

Trabalho coletivo, rede de apoio, docência compartilhada	– reúne respostas em que as pessoas demonstraram a necessidade de documentar os processos coletivos, dar um suporte inicial de trabalho em cada contexto, apontar a necessidade de atuação coletiva e a demonstração da necessidade de rede de apoio aos profissionais da educação.
Formação docente	– agrupa falas dos professores sobre como entendem a qualificação das suas práticas.
Gestão escolar	– inclui respostas em relação à importância da atuação da gestão junto ao coletivo educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

E por último, a etapa das análises inferenciais, a qual permite trabalhar as significações desvendadas no texto. Nessa fase, a análise do conteúdo permite que sejam realizadas as interpretações/inferências sobre os resultados do material coletado. Segundo Triviños (1987), aprofundar os resultados qualitativa e dinamicamente, revelando o conteúdo manifesto do documento e revelando o conteúdo potencial, ou seja, torna os resultados mais significativos e viáveis. Para tanto, foram realizadas inúmeras leituras do material disponível, com o intuito de que o conteúdo sustentasse as categorias propostas.

O Fluxograma 1 abaixo demonstra as etapas da pesquisa:

Fluxograma 1 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir encontra-se um quadro 8 contendo informações adicionais sobre a coleta de informações.

Quadro 8 – Informações adicionais

Informações adicionais		
Instrumento de coleta de informações	Procedimento de registro dos dados	Organização dos dados
Entrevista semiestruturada	Gravação de voz	Transcrição
Leitura dos PPPs	Análise conforme critérios pré-definidos	Tabulação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Em consonância com a proposta desta pesquisa, partindo das demandas levantadas durante o processo de coleta de informações, construímos um material informativo em formato de e-book com diretrizes que se pretende que contribuam com práticas anticapacitistas no ambiente escolar, visando a qualificação do processo formativo do coletivo escolar, com o intuito de que haja reverberações dessa qualificação nas práticas escolares inclusivas.

O conteúdo que orientou essa proposta foi construído *a posteriori*, partiu das informações obtidas na pesquisa, as quais sugeriram as demandas de formação do grupo.

A ideia que balizou a construção do material fundamenta-se na compreensão de que não há algo pronto, um manual que dê conta da experiência que acontece no encontro entre as crianças e as situações. Dessa forma, o material é apresentado como ponto de partida para fomentar reflexões e dar suporte aos profissionais nos contextos escolares.

O produto educacional recebeu o título de “Práticas Inclusivas e Anticapacitistas no Contexto da Educação Infantil”. É composto por uma parte teórica, fundamentada por autores, e outra parte em que há sugestões e dicas para as práticas diárias. Encontra-se no material a apresentação, legislação, contextualização, discussões sobre Capacitismo, acessibilidade, bem como dicas de filmes, livros infantis e redes sociais que agregam conteúdo para as discussões e práticas acerca da inclusão escolar.

O conteúdo do material será disponibilizado on-line.

### 5.1 DETALHAMENTO DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO

Para a confirmação da validade do produto após o término da pesquisa e a significação do material construído, foi realizado um processo em que as partícipes tiveram a oportunidade de opinar sobre o material.

Em princípio, o referido processo estava previsto para acontecer através de um encontro online de maneira síncrona com todas as pessoas que participaram, entretanto, considerando a baixa adesão, justificada a partir da indisponibilidade e

incompatibilidade de horários, não houve possibilidade de o processo acontecer no formato de encontro.

Considerando a importância do processo de validação do produto, com o objetivo de garantir a devolutiva a partir do olhar das participantes da pesquisa, foi necessário adequar a maneira em que o processo aconteceu.

Assim, foi elaborado um formulário no google forms® em que se disponibilizou questões simples e objetivas visando favorecer a participação das pessoas. O formulário foi encaminhado através de um link pelo whatsapp® e para quem sinalizou que ficaria mais confortável, também foi disponibilizado por e-mail.

A utilização do referido recurso possibilitou às partícipes da pesquisa ter acesso ao material e dessa forma realizar suas avaliações e dar suas contribuições. Participaram do processo de validação do produto educacional 86% das pessoas convidadas.

Nos quadros 9 e 10 abaixo apresentamos os resultados da validação do produto.

No primeiro quadro colocamos as respostas às perguntas abertas:

Quadro 9 – Validação do produto educacional – perguntas abertas

Elementos que mais chamaram atenção no material	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Legislação que sustenta a inclusão escolar;</li> <li>– o design, a clareza das informações, o formato em livro, as dicas de livros e filmes para apoiar a formação dos professores;</li> <li>– A preocupação e delicadeza do olhar tanto da Gestão, quanto do coletivo para a Educação Inclusiva;</li> <li>– Interessante que traz o envolvimento de todos os segmentos desde gestores, profissionais, familiares;</li> <li>– As reflexões sobre o trabalho não só com pedagógico, mas também administrativo;</li> <li>– A parte gráfica está linda! As cores muito suaves e a arte transferem o olhar para as frases que devem ser lidas primeiro, de modo que instigam o leitor para a leitura de todo o texto;</li> <li>– Organização, coesão, informações bem apresentadas e de fácil acesso e compreensão;</li> </ul>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A linguagem de fácil compreensão; não apresenta apenas teoria, apresenta a teoria-prática do cotidiano;</li> <li>– A organização do material como um todo, contextualizando o percurso da Inclusão Escolar ao longo do tempo, demarcando os avanços nas formas de compreensão e relação com as pessoas e crianças com deficiência. Traz ações pertinentes de maneira bem objetiva, para o diálogo e articulação com as famílias, para a prática pedagógica das profissionais, assim como para a equipe diretiva das unidades de educação infantil. A necessidade de a formação das profissionais acontecer constantemente e de maneira contínua. Traz indicações significativas de materiais como fontes de pesquisa e possibilidades de ampliação de repertórios acerca da temática para as profissionais e crianças;</li> <li>– Foco na legislação e no chão da escola, trazendo encaminhamentos e orientações possíveis e de acordo com os princípios das Diretrizes, fortalecimento do coletivo diante do PPP vivo e em constante reavaliação reflexiva frente as ações e relações pedagógicas;</li> <li>– O material é muito rico em detalhes, chamando atenção na disposição dos conteúdos e nos vários indicativos para possibilitar as práticas anticapacitistas em todo o contexto escolar e fora dele;</li> <li>– Demarca a importância da formação continuada dentro e fora do ambiente escolar, tendo a gestão escolar e secretaria municipal como suporte desta constante formação haja vista frequentemente das novas teorias, práticas e diretrizes que a educação deve acompanhar;</li> <li>– Frases preconceituosas que falamos no dia a dia, para expressar algo. Pessoas com deficiência que escutam isto em qualquer lugar, gera constrangimento.</li> </ul>
Palavras ou conceitos de difícil	Foram citadas as palavras capacitista e anticapacitista, mas que foram compreendidas ao longo da leitura.

compreensão	
O que você sugere que poderia ser melhorado ou alterado	Sugestão de ter uma versão com letra acessível para pessoas com dislexia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No segundo quadro constam as respostas às perguntas fechadas:

#### Quadro 10 – Validação do produto educacional – perguntas fechadas

Referente à organização do material				
A linguagem é de fácil compreensão	A linguagem é de difícil compreensão	Algumas partes de fácil compreensão e outras de difícil compreensão		
100%	0%	0%		
Há informações suficientes no material que possam contribuir com suas práticas pedagógicas?				
Sim	Não	Poderia ter mais informações	Há excesso de informações	
100%	0%	0%	0%	
O conteúdo do material...				
Provoca pensar em algo necessário a fazer	Provoca reflexão em alguns pontos, outros são irrelevantes	Não provoca reflexão para minha prática	Outros: Achei um ótimo norteador para novas leituras e estudos, há bastante orientações e encaminhamentos em um curto volume	
92,3%	0%	0%	7,7%	
Recomendaria o material a outras pessoas?				
Sim, recomendaria	Recomendaria, mas com ressalvas	Não recomendaria esse material		
100%	0%	0%		
De 1 a 5 o quanto você considera que este material pode contribuir para práticas inclusivas e anticapacitistas no contexto da Educação Infantil				
1	2	3	4	5
0%	0%	0%	0%	100%

A partir do exposto acima, foram revisitados cada um dos itens que compõem o e-book para confirmar ou alterar o que o grupo julgou necessário. Ao final do processo, compreende-se que o material é válido, e que ele poderá ser relevante para as práticas pedagógicas com as crianças com deficiência na Educação Infantil.

Em relação às propostas trazidas pelo grupo, uma professora sugeriu que fosse feita uma versão do e-book com letra acessível a pessoas disléxicas. A ideia foi acatada e o e-book será apresentado em duas versões.

A validação foi encerrada com a expectativa de que esse material venha a ser um material de apoio a todas e todos após o término da pesquisa.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui iniciamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, utilizando como parâmetro para essa discussão os objetivos traçados para o estudo.

As análises foram essencialmente temáticas e partiram das respostas às perguntas realizadas nas entrevistas com equipe gestora e professoras, bem como na análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Núcleos de Educação Infantil Municipais.

O principal objetivo não é de realizar análises separadas dos documentos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, mas sim encontrar uma forma de entrelaçamento, que foi possível com base na criação de categorias de análise, para então, a discussão fazer sentido.

### 6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS – PPPS

A análise dos PPPs constituiu-se da leitura dos documentos disponibilizados pelas diretoras dos NEIMs participantes da pesquisa, que foram três. As categorias de análise foram elencadas previamente, a saber: 1) Formação Continuada e 2) Inclusão Escolar, que serão discutidas a seguir.

#### 6.1.1 Formação continuada

O projeto político pedagógico é, segundo a compreensão de Veiga (2013, p. 22), “[...] entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.” Ainda conforme Veiga (2013, p. 12), ao “[...] construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar.” Compreende-se também, a partir da afirmação de Neves (2013, p. 110) que o PPP “[...] é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola [...]”, ou seja, é possível a partir

desse documento construir coletivamente diretrizes que contemplem as necessidades locais, específicas de cada NEIM.

Nessa perspectiva, intencionamos refletir o que os NEIMs, considerando suas equipes de trabalho, têm planejado para estruturar o trabalho pedagógico, e dessa maneira analisamos os dados encontrados. Inicialmente, observamos que tanto o conteúdo da formação quanto da inclusão educacional estavam contemplados nos PPPs das unidades educacionais participantes no presente estudo. Conforme demonstrado no quadro 11 abaixo:

Quadro 11 – Conteúdos contemplados nos PPPs das unidades escolares

NEIMs	1. Formação	2. Inclusão de crianças com deficiência
NEM A	X	X
NEIM B	X	X
NEIM C	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para manter o anonimato das instituições ou NEIMs pesquisados/analísados adotamos as letras A, B e C e ao extrair trechos dos respectivos projetos pedagógicos foram somente incluídas as páginas.

Na primeira categoria analisada – formação continuada –, o objetivo foi compreender se no PPP está abordado e como questões em relação à formação continuada dos professores, com o intuito de compreender como se enredam as formações com as práticas pedagógicas e de que forma o coletivo de profissionais pensa essa questão. O assunto “formação” está previsto no documento que orienta a elaboração dos PPPs na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, aparece como um item específico, orientando que todos os NEIMs devem contemplar como será estruturada e promovida a formação para os funcionários (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Dessa forma, é possível perceber nos PPPs que há uma preocupação em atender esse item, tanto contemplando as formações centralizadas (ofertadas pela

Secretaria Municipal de Educação) quanto descentralizadas (organizadas e planejadas em espaços de grupos de estudos, reuniões pedagógicas, entre outros). Porém, é possível observar que não há um padrão nas escritas dos documentos, o que se compreende que ocorre por não haver um roteiro pré-definido, com diretrizes institucionalizadas para orientar a organização das ações de formação.

Outra questão que se evidencia na construção dos PPPs é a autonomia na construção e organização da documentação pedagógica, fato que contribui para a compreensão de que a escola não é uma mera executora de políticas definidas pelas Secretarias de Educação, mas um lugar de debate, de escolhas, que, de acordo com Veiga (2013, p. 24) “[...] concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.” Neves (2013, p. 113) complementa essa ideia, dizendo que: “Em suma, o projeto pedagógico dá voz à escola e é a concretização de sua identidade, de suas racionalidades interna e externa e, conseqüentemente, de sua autonomia.” Ainda sobre a questão relacionada à autonomia na escola, Veiga (2013, p.24) diz que a “[...] ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação”. Nesse sentido, Neves (2013, p.99) ressalta que: “A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público [...]”. Complementa a ideia dizendo que: “A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa [...]” (NEVES, 2013, p.99). Uma gestão democrática fomenta a participação coletiva cultivando a interação entre os pares com o intuito de atingir os objetivos traçados por esse coletivo.

Mas apesar de haver diferenças em relação à escrita em cada documento, é possível observar que existe preocupação em deixar registrado o que se entende por formação e em que momentos essas formações devem ocorrer, considerando a realidade de cada NEIM. No documento do *NEIM A*, evidencia-se que

*A formação continuada dos profissionais da educação tem papel decisivo para alinhar as práticas pedagógicas e as demandas das crianças. Neste sentido o NEIM procura proporcionar momentos de estudo em suas reuniões pedagógicas garantindo acesso ao conhecimento de todos os profissionais. Esse é um dos caminhos que o NEIM percorre para alcançar práticas inclusivas. (pág. 32)*

Para o *NEIM B* (p.60) “[...] entendemos como formação em serviço todos os encaminhamentos de temas que gostaríamos de conhecer mais e acrescentar em nossas vivências profissionais, contando às vezes com palestrantes ou convidando alguém da instituição para trocar experiência.” Ainda na sequência, há a indicação do momento que deverão acontecer: “[...] as formações ocorrerão nas reuniões pedagógicas, durante um período da reunião, os temas abordados foram retirados do próprio grupo de profissionais”, bem como definem formação como “[...] o que, trocamos, discutimos, ousamos, estranhamos, sem se preocupar com um produto final, mas, viver histórias de nossa autoria.”

Em relação ao *NEIM C* (p.66), “[...] tem como objetivo fundamental promover e incentivar a formação em serviço de seus funcionários, por acreditar que a formação deve ser permanente e contínua [...]”, e destacam que as formações devem ocorrer em momentos de “grupos de estudos e reuniões pedagógicas”, ainda colocam que

*a formação dos profissionais não acontece apenas em momentos e espaços específicos e planejados, é um processo que acontece cotidianamente na observação atenta das crianças, nas escolhas conscientes de projetos, de materiais, de procedimentos, na efetivação dos projetos de sala que exigem estudo, leitura, escolhas, avaliação, registro, nas reflexões e trocas com as colegas de trabalho, nas conversas com as famílias, nos momentos e espaços de planejamentos. (p. 67)*

No estudo dos PPPs revelou-se que está documentada a forma como se compreende a formação no ambiente escolar, constituindo-se por vários momentos, não somente os formais, mas também os diálogos, vivências, no cotidiano das mais diversas formas. A formação de professores apresenta atualmente uma vasta literatura, que vêm indicando a necessidade de se garantir aos professores condições e processos apropriados para que haja um desenvolvimento profissional, contribuindo para que os profissionais tenham segurança e autonomia para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Sob essa lógica, alguns estudos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012; LÜCK, 2009; IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 2019) em relação à formação docente têm sugerido um processo contínuo de reflexões, partindo de situações reais. Assim, os professores necessitam de momentos e espaços para formação que os auxiliem para enfrentar as situações que se apresentam nos seus cotidianos, e que possam auxiliar

na tomada de decisões adequadas, considerando a grande complexidade que é a educação. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi,

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.18).

Nesse cenário, o processo que envolve a formação continuada abrange a reestruturação dos saberes que os professores utilizam em suas práticas pedagógicas de forma contínua, refletindo suas próprias experiências, nos contextos escolares em que atuam.

Os estudos sobre a formação docente indicam que há um grande engajamento dos estudiosos em buscar uma estrutura para o enfrentamento dos desafios impostos perante a complexidade social, cultural, política e pedagógica, mas, para tanto, é necessário colaboração entre os professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012; LÜCK, 2009; IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 2019). Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 06) aponta que não é o caso de se “[...] convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”.

A concepção de formação continuada inclina-se a ser concebida como um processo que articula a trajetória pessoal com a carreira profissional, não se confundindo com mera acumulação de conhecimentos, aprendizados e metodologias.

Assim, para o NEIM A, a formação continuada tem uma grande importância para o alinhamento de práticas pedagógicas e as demandas das crianças, e acontece em grupos de estudos, formações oferecidas pela SME, textos disponibilizados pela Supervisão e estudos individualizados nas horas atividades.

Para o NEIM B, a formação continuada está relacionada com as trocas e discussões para qualificação do trabalho e acontece nas formações oferecidas pela SME, nos grupos de estudos, palestras e estudos individuais.

Para o NEIM C, a formação continuada não se refere apenas aos momentos formais, mas é compreendido como um processo cotidiano a partir das observações das crianças, nas escolhas de projetos, nas leituras, avaliações, entre outras

atividades, mas também acontece nos grupos de estudos e reuniões pedagógicas. Levando-se em consideração todos os aspectos discutidos até aqui, fica compreendido que a formação está contemplada nos PPPs, que ela ocorrerá e o que se entende em cada ambiente, por formação continuada.

### 6.1.2 Inclusão escolar

Na categoria inclusão escolar, segunda categoria analisada, o objetivo foi compreender de que forma o tema é abordado nos PPPs e se eles contemplam questões relacionadas à inclusão escolar de crianças com deficiência.

Observa-se que a inserção do tema em questão nos PPPs é algo relativamente recente. A orientação trazida pela Secretaria Municipal de Educação, em relação à importância desse assunto ser demarcado nos documentos, data do ano de 2016 e está no documento intitulado “Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil” em que consta a seguinte redação: “6.4 - Outro aspecto que precisa ser considerado neste item se refere à legislação que preconiza a inclusão e as ações que a unidade desenvolve para fomentar esta inclusão;” (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Analisando a construção dos documentos é possível perceber que, da mesma forma que as escritas em relação à formação continuada, as escritas em relação à inclusão, também não são constituídas de um padrão, nem mesmo critérios mínimos sobre o teor daquilo que deve constar no PPP. Dessa forma, percebe-se que no documento orientador não está explícito a que público se destina a orientação, mas na escrita encontrada nos PPPs é possível verificar que se destina a inclusão de crianças com deficiência, como podemos observar em uma das escritas do *NEIM A*

*O direito à educação, estabelecido pela Constituição Brasileira de 1988 aliado às políticas para uma educação inclusiva, anuncia o maior desafio da educação infantil, educar todas as crianças em um mesmo contexto. A partir dessa intenção, as diferenças não são entendidas como problemas a serem resolvidos. A diversidade deve ser respeitada e isso exige uma nova atitude da comunidade escolar, e notadamente dos profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários) frente ao exercício da profissão. (p. 32)*

Aqui é possível identificar de forma implícita que a inclusão da criança com deficiência é compreendida como “o maior desafio da educação infantil”,

considerando ainda que a partir “dessa intenção, as diferenças não são entendidas como problemas a serem resolvidos”. Ou seja, compreende-se que incluir crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil é um grande desafio, e que baseado no pressuposto de que as diferenças humanas não são problemas a serem resolvidos, mas sim questões a serem respeitados, Orrú (2020, p. 43) entende que:

*Aprender a fazer acontecer a inclusão com vistas à educação de todos no espaço de aprendizagem comum é aprender a conciliar peças de igual importância dos domínios de conhecimento que são apresentados com os modos singulares de aprender de cada aprendiz [...]*

No PPP do NEIM B observa-se que há preocupação em definir o que é a inclusão (p. 29) “Inclusão é garantir a todas as pessoas, sem exceção, uma educação livre de preconceito, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.” Na sequência surgem questões sobre as práticas pedagógicas:

*Uma concepção de práticas pedagógicas que busca prevenir ou eliminar barreiras para promover acessibilidade, significa um desafio ainda maior, pois, além da necessária transformação do ser professor, é também fundamental adequar os meios pedagógicos e os espaços educativos. (p. 29)*

E após, fica definido a que público estas considerações se referem:

*O direito da criança com deficiência está amparado na Constitucional, um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso i), acrescentando que o “dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso v). (p. 29)*

Ainda no NEIM C aparecem escritas tratando a inclusão de forma mais abrangente, como é possível observar no trecho a seguir: “[...] como princípio educativo a educação para a diversidade deve incluir o respeito às diferenças, diversas etnias e culturas, relações de gênero, inclusão de pessoas com e sem deficiência [...]” (p. 43). Fazendo uma discussão de forma mais generalizada. Na sequência aparece o trecho

*No trabalho com as diferenças entendemos que é equivocado dizer que a Inclusão se refere a um processo direcionado às crianças com deficiência. Não apenas esse público deve ser alvo das políticas de inclusão, pois não são as únicas a estarem à margem do sistema educacional, sofrendo exclusão [...].*

A acessibilidade arquitetônica e a acessibilidade atitudinal são mencionadas como fundamentais para oportunizar independência e autonomia às crianças e deve ser oportunizada para que a inclusão escolar aconteça, conforme se observa na continuidade do texto,

*Então, em se tratando de inclusão, devemos exigir e proporcionar ampla acessibilidade, além da acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade atitudinal, que oportunize as condições necessárias à independência e autonomia das crianças. Evidenciando-se a responsabilidade de prever e oferecer meios de satisfazer essas necessidades e promover o diálogo com o outro e os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais, em vez de destacar o sujeito que se apresenta.” (p.43)*

Dessa forma, nessas análises fica evidente que há uma preocupação em cumprir a orientação vinda da SME, mas ainda não são discussões consolidadas nos coletivos de profissionais dos NEIMs, visto que aparecem como definições teóricas sem discutir a construção naquele ambiente. Aparecem nas escritas as definições pela legislação, sendo demarcado que é necessário o envolvimento de todos para que a inclusão escolar aconteça, mas não estão definidas as diretrizes que serão adotadas.

A escola inclusiva se ampara nos princípios da inclusão escolar, que de acordo com Orrú (2017, p. 67),

*A inclusão acontece nas entrelinhas, tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora com a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas.*

Dessa forma, é no reconhecimento das diferenças, na compreensão de características que são próprias de cada um, que a escola vai se constituindo como um espaço inclusivo, que oportuniza experiências relevantes ao desenvolvimento e aprendizagens de todos.

Para tanto, Santos (2020, p.176) define que “o projeto político pedagógico (PPP) é ferramenta poderosa numa escola inclusiva. Ele fará parte de uma escola viva, em movimento, que valoriza as diferenças na perspectiva de construção de cidadania no dia a dia”. Sendo assim, é necessário o fomento à estruturação de documentos que respaldam as práticas pedagógicas nos NEIMs em relação à

inclusão escolar de crianças com deficiência, contemplando as discussões coletivas, considerando que para Veiga (2013 p. 13) o PPP se constitui “[...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...].”

Tendo em vista os aspectos analisados, observa-se que é necessário avançar em relação às discussões coletivas sobre a compreensão das dimensões implicadas na inclusão escolar de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil, para que se possa construir diretrizes adequadas de trabalho, que estejam contempladas nos PPPs de cada NEIM e que possam ser praticadas em cada ambiente escolar, conforme suas especificidades.

## 6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

As entrevistas foram realizadas com nove professoras, três de cada NEIM participante da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após estudos iniciais foram elencadas quatro categorias de análise:

- a) identificação e uso do PPP;
- b) trabalho coletivo, rede de apoio, docência compartilhada;
- c) formação docente; e
- d) gestão escolar, as quais serão discutidas a seguir.

### 6.2.1 Identificação e uso do PPP

O projeto político pedagógico constitui-se como um planejamento daquilo que se pretende, uma construção coletiva que serve para balizar a organização e ação pedagógica de um determinado espaço educativo, considerando que um projeto é uma ação planejada, consciente, que não tem a pretensão de ter uma forma definitiva, mas sim servir de meio para fundamentar ações coletivas. Dessa forma, Veiga (2013, p. 14) contribui dizendo que “[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato [...]”, ou seja, além de balizar as práticas de forma geral, contribui para a organização do trabalho em sala de aula.

Partindo dessa perspectiva, conforme análises realizadas, iniciamos identificando se o grupo de professoras conhece os PPPs de suas respectivas unidades e se identificam nele discussões acerca da inclusão de crianças com deficiência. Conforme constatamos, apenas uma professora coloca que desconhece o PPP, justificando que iniciou o trabalho nesse NEIM recentemente e ainda não teve acesso ao documento.

Em relação às questões referentes às discussões acerca da inclusão escolar da criança com deficiência, para algumas professoras a questão passa despercebida, conforme ilustrado na fala da professora Antonieta, “[...] li quando a direção enviou no início do ano. Não me recordo sobre questões referentes à inclusão.” Já para a professora Laura, a questão fica mais evidente, “[...] tem uma parte referente à inclusão, porém viemos há uns dois anos pensando em estruturar, fazer mais leituras e fazer grupos de estudos na nossa unidade [...]”.

Em relação a como a construção do PPP acontece, todas as professoras concordam que a construção deve ser coletiva e que é necessário a participação de toda a comunidade. Nessa questão, algumas professoras destacam que o processo coletivo não vem ocorrendo e pontuam as dificuldades para que isso aconteça, como expressa a professora Sonia: “O PPP é feito de forma coletiva e deve ter a participação dos professores [...] foi compartilhado conosco o PPP no drive, e a diretora e supervisora manifestaram que podemos ler e contribuir na escrita, justamente porque no início do ano não teve tempo [...]”. Já outro grupo de professoras traz que o processo acontece e demonstra seu envolvimento, conforme exemplificado pela fala da professora Natália: “Ele é um documento que rege nossa prática, traz todos os projetos coletivos em que o NEIM acredita, ele foi elaborado por um grupo de profissionais desde que o NEIM inaugurou e vem sendo replanejado, reelaborado a cada ano. [...]”.

Quando questionadas em relação ao que pensam sobre a importância do PPP como ferramenta para qualificar suas práticas pedagógicas, todas as professoras concordam que é um importante documento que alinha as práticas coletivas. Para exemplificar, a professora *Natália* coloca que:

*[...] o que eu queria dizer é que temos que enfatizar sempre que nós é que somos as profissionais nessa relação, nós é que temos que ir em busca de estratégias, de pensar, de tentar, de errar, muitas vezes sim, mas refletir sobre isso, avaliar, e tentar buscar outras formas, porque isso é através de*

*estudo, de grupos de estudo, das trocas, através de leituras, é saber sim da legislação, é deixar tudo bem demarcada no PPP, acredito que quanto mais esse projeto político pedagógico assumir esse papel de orientador das ações e orientador do que a gente acredita e o que a gente não acredita, mais a gente vai estar no caminho de procurar garantir que essas crianças acessem esse espaço e de fato seja garantido seus direitos na sua plenitude, é isso que eu acredito.*

Neste ponto ficou evidente que todas as professoras partícipes da pesquisa entendem que conhecer o PPP e trazê-lo para suas práticas perpassa por interesse pessoal de cada profissional. Para exemplificar, trouxemos a fala da professora *Antonieta*,

*Eu acredito que sim, essa é a intenção dele, mas ele precisa ser respeitado, porque muitas vezes fica no papel, então é necessário que seja praticado mesmo, acho que a forma é essa, já que é a unidade que constrói, precisa ser seguido [...] porque muitas vezes fica só no papel e perde a função, que é o que geralmente acontece, acontece muito, primeiro que a maioria das pessoas não tem o interesse de nem saber o que está escrito, e daí por não conhecerem, não praticam [...].*

No que diz respeito a como se constroem as práticas pedagógicas baseadas no PPP, é notável que como educadoras todas demonstram conhecer e compreender a função do documento, ainda que haja fragilidades no discurso desses profissionais no que tange às articulações entre a teoria e a prática preconizadas no PPP. Observa-se que de uma forma geral as professoras atribuem maior responsabilidade à gestão no que tange a garantir que o coletivo se aproprie do PPP e com isso se desresponsabilizando pelos processos de tomadas de decisões coletivas e democráticas implicadas em um ambiente escolar, conforme exemplificado na fala da professora *Laura*:

*Acho que a equipe diretiva precisa ficar mais responsável por essa parte do PPP, para fazer com que todo o coletivo também compreenda este documento, organizar já de início na reunião pedagógica ou grupo de estudo que auxilie na mediação de todos para compreender o projeto da unidade [...] temos documentos bem ricos, mas na prática é necessário que as pessoas se apropriem, pois o PPP é vivo, é importante que a gestão garanta que todos se apropriem do PPP e também que a gestão busque formação para os profissionais.*

A participação de forma ativa da comunidade escolar no processo de construção do PPP se caracteriza como um desafio. Santos (2020, p. 167) corrobora expressando que “[...] o desafio que está posto na realidade é fazer as pessoas se

envolverem de forma ativa, ou seja, que, além de se configurarem como segmentos da escola, efetivamente ‘tomem parte’ das suas decisões.”

Ainda a partir de elementos observados nas falas do grupo de professoras, compreende-se que por muitas vezes apesar de existir teoricamente a ideia de que o PPP é construído de forma coletiva e que é necessário que seja consensual, pois embasará as ações de todos, na prática não acontece de forma tão linear, demonstrando o grande desafio que é construir um projeto coletivo em uma unidade educativa. Podemos observar exemplo disso na fala das professoras *Natália e Antonieta, respectivamente*

*O PPP pode contribuir muito para melhorar as práticas na unidade, precisamos voltar nele, ter nele todas as atribuições, as demandas do dia a dia, mas não é fácil, precisa organizar um tempo para que todos da unidade possam sentar e discutir, esse tempo precisa ser muito pensado e planejado, porque precisamos pensar que existe um funcionamento da unidade, tem que seguir horários, todos têm atribuições, e temos que discutir isso, porque viemos perdendo nosso tempo de reuniões pedagógicas, então isso também diminui nosso tempo de discutir coletivamente*

*O PPP precisa ser respeitado, porque muitas vezes fica no papel, então é necessário que seja praticado mesmo, acho que a forma é essa, já que é a unidade que constrói, precisa ser seguido [...] porque muitas vezes fica só no papel e perde a função, que é o que geralmente acontece, acontece muito, primeiro que a maioria das pessoas não tem o interesse de nem saber o que está escrito, e daí por não conhecerem, não praticam. [...].*

Dessa forma, Santos (2020, p. 168) destaca que como alternativa para garantir participação “[...] é necessário oportunizar estruturas e processos que permitam a criação de uma cultura que valorize o envolvimento de todos os segmentos nas tomadas de decisões e na organização e funcionamento da escola.”

Assim, percebe-se a necessidade de os profissionais que compõem a escola participarem de situações que visam o coletivo, contribuindo com maiores diálogos e colaborando para a construção de uma escola para todos.

### **6.2.2 Trabalho coletivo, rede de apoio, docência compartilhada**

Durante a pesquisa, as professoras trouxeram a questão de como se sentem em relação à inclusão de crianças com deficiência em relação ao trabalho pedagógico e demonstraram que compreendem de que forma e com quem podem buscar apoio

e auxílio quando sentem necessidade. Conforme exemplificado na fala da professora *Luiza*,

*Primeiramente a gente discute no nosso grupo de atuação, entre os profissionais, posteriormente é feito um registro nos nossos registros diários e discutido com a supervisão, a equipe diretiva [...] tudo que é vivenciado em sala é escrito e documentado e é comentado por ela (supervisora), e logo depois encaminhado para a professora de Educação Especial. [...].*

Também pontuam que sentem falta de uma rede de apoio no contexto diário, com sobrecarga de tarefas e poucas pessoas que possam contribuir com esse processo. Assim, a professora *Natália* exemplifica:

*[...] por exemplo, hoje a gente não tem estagiários, e as readaptadas estão num processo de retorno para a sala, por conta desses processos da perícia, enfim, então por vezes a gente se sente de fato sem uma rede apoio para estar pensando, isso a equipe diretiva, eu percebo isso e também o coletivo do NEIM, porque os projetos coletivos muitas vezes a gente banca na “cara e na coragem”, porque se for pensar em estrutura de recursos humanos, a gente não tem, a gente acredita e banca porquê de fato são concepções que a gente acredita [...].*

Em vista disso, observa-se que ao nos depararmos com situações que se configuram como desafios no contexto de escola os professores se sentem sobrecarregados, desamparados, com poucas alternativas para resolver as diversas questões. Sobre isso, Parrilla e Daniels (2004) discutem que estas condições conduzem os docentes a se sentirem carentes de apoio, fazendo com que resulte na falta de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, e conseqüentemente acabam adotando práticas triviais, sem esperanças de que funcionem, fazendo com que aquelas crianças que não estão no padrão esperado para a turma fiquem excluídos.

Um trabalho coletivo que se estrutura de forma colaborativa não aparenta ser uma tarefa fácil, exige muito diálogo e respeito às concepções de todos os envolvidos, e compreensão do que significa trabalhar de forma compartilhada. Para que aconteça essa organização é necessário, de acordo com Damiani (2008, p. 215), que “[...] os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.”

Em diversas situações as professoras pontuam que uma alternativa para fazer um trabalho com mais qualidade com relação à inclusão de crianças com deficiência supostamente seria ter apoio de mais profissionais para auxiliar no dia a dia e que acontecesse de forma colaborativa. É possível observar um exemplo disso na fala da professora *Natália*:

*[...] às vezes a criança tem condições bem específicas de cuidados, até relativos a saúde e tudo, e o grupo de atuação, a docência ela tem que ser mais do que nunca compartilhada, para que a gente consiga de fato garantir esse direito, a qualidade e a permanência dessa criança nesse espaço.*

Falas como essa demonstram que há a compreensão de que para além de se ter um número adequado de pessoas para a demanda exigida, ainda é necessário que haja uma construção de um trabalho colaborativo. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 54): “A colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores na mesma sala pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído.”

Compreende-se, no entanto, que não basta apenas ter um número de pessoas no contexto, é necessário que haja uma estruturação do que se espera desse grupo, como será a atuação de cada indivíduo, pois, conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 71), trabalhar de forma colaborativa “[...] não pode ser imposto, o desejo de adotá-lo pode ser negociado e construído na perspectiva de uma cultura colaborativa.”

Portanto, pensar em trabalho colaborativo no contexto educacional deixa implícita a ideia de que entre diversificados profissionais a troca de conhecimentos e apoio profissional envolvendo diferentes saberes e fazeres é fundamental e contribuem para que de forma compartilhada se estabeleçam práticas educativas que colaborem para a inclusão de crianças com deficiência.

### **6.2.3 Formação continuada**

As professoras entrevistadas no presente estudo trouxeram em diversos momentos questões relacionadas às suas formações, deixando demarcado que acreditam que com suporte da formação continuada podem melhorar suas práticas. Reconhecem que se sentem despreparadas para uma docência que acolha a

inclusão de crianças com deficiência e sugerem que essa questão necessita ser melhorada. A formação aqui discutida é a formação continuada, compreendida como aquela que articula experiências do dia a dia com a reflexão, para então formular novos entendimentos em relação ao cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Gatti et al (2019, p. 187) contribuem para a discussão dizendo que “formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria.” Dessa forma, conforme Imbernón (2016, p. 145): “A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam.”

Assim, segundo a fala da professora *Alice* sobre a formação:

*[...] vai muito das gestoras melhorar isso, mas também, vai muito dos profissionais que estão dentro de sala, de buscar formação permanente, a professora que está com a criança que tem uma síndrome, ou seja TDAH, ou autismo, ela também precisa ter o seu estudo privado, ela precisa saber quem é a criança que está ali, temos hora atividade em tempo que facilita essas questões, facilita e é uma obrigação também, é para isso que serve esse momento da hora atividade [...].*

Fica evidente que há compreensão por parte das professoras sobre a importância de qualificar um tempo que foi conquistado – a hora atividade, que conforme Portaria Municipal nº 055/2022, art. 1º é definida como “as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério” (FLORIANÓPOLIS, 2022). Logo, compreende-se que existem alternativas para que o professor possa qualificar seus conhecimentos. A questão é qual compreensão se tem dessa “qualificação”, pois muitos professores ainda consideram que a transmissão de conteúdo é ideal para a construção de conhecimento.

De acordo com Imbernón (2016, p. 146), “[...] ainda continua em vigor uma formação transmissora, com a supremacia de uma teoria descontextualizada, distanciada dos problemas práticos [...]”. É necessário refletir sobre os processos formativos e buscar alternativas, partindo de uma compreensão de qual formação e qualificação é necessária para o exercício da docência. Ainda, Imbernón (2016, p. 146) contribui com a ideia de que “[...] a solução não está unicamente em aproximar a formação do contexto, das escolas, mas em gerar, além disso, novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e

metodologias [...]”. Ou seja, para além do que é ofertado de cursos e palestras, é necessário refletir e compreender sobre as concepções, entendendo que isso também é formação.

Dessa forma, apesar de discutidas sob diferentes fundamentações, as perspectivas de formação continuada apontam algumas questões que merecem ser consideradas. Uma questão importante é a reflexão individual, na qual o próprio professor reflete sobre suas experiências e ações e busca melhorá-las. Deste modo, assume-se uma concepção de formação continuada sob um paradigma no qual essa é desenvolvida sob a mediação da reflexão e da investigação sobre as práticas, e compreende-se que a formação se dá a partir de várias atividades. Em relação a esse assunto, Gatti et al (2019, p. 187) nos diz que:

É nessa perspectiva que os dispositivos de formação inicial e continuada, como casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula, dentre outros, que tomam a prática como objeto de análise, são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo, que em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente.

Sob essa perspectiva é importante ampliar o debate sobre formação, trazendo para a realidade de cada NEIM, incluindo todos os profissionais e considerando as necessidades locais. Conforme a professora *Fernanda*:

*A formação também é fundamental para termos entendimento, e não só para a criança com deficiência, mas num geral, em todo o grupo. E essa formação pode ser a reunião, uma discussão, um processo formativo na unidade, e não somente quando se tem uma situação pontual, precisa ser uma construção. [...].*

A partir do exemplo trazido pela professora Fernanda percebe-se na fala das professoras entrevistadas que elas compreendem a formação continuada como um elemento com potencial transformador das práticas educacionais, é necessário refletir sobre quais ações se configuram como formação nos contextos e investir nesse potencial. Deste modo, nota-se que para alcançar uma qualificação que não se finda apenas na conclusão de um processo formativo, é importante refletir sobre o fato de que a formação e o fazer pedagógico andam juntos, lado a lado. À vista disso, Imbernón (2016, p. 145) contribui dizendo que assim “[...] começamos a vislumbrar

que a formação permanente aumenta seu impacto inovador se a relação se efetua ao contrário: não formando para depois desenvolver um projeto de mudança, mas criando um projeto inovador.”

Considerando as falas trazidas na pesquisa, percebe-se que há uma expectativa em relação à organização de formações no ambiente de trabalho, e algumas vezes essa expectativa se volta para o que o outro vai ofertar, algo que merece reflexão, pois com base em uma perspectiva de formação descentralizada, em que os profissionais partem das reflexões das suas práticas, existe a necessidade de se pensar numa construção coletiva. De acordo com Nóvoa (2019, p.10), “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada.”

Compreende-se que são muitos os desafios atuais na docência, e para tanto, não são simples as soluções. Há que se trazer para o coletivo as demandas e provocar as reflexões para que haja avanços, e nesse sentido a formação pode colaborar, principalmente se houver empenho coletivo e entendimento de que as soluções não virão de fora, de especialistas. Sim, esses podem cooperar, mas considerando as demandas trazidas pelo coletivo. De acordo com Dutra e Santos (2020, p. 18),

Nessa perspectiva, a escola abandona a crença de que a inclusão depende de fatores externos ao contexto escolar e rompe com a dependência de um processo permanente de formação da escola vinculado a especialistas que seguindo modelos de atendimento com base na deficiência, definem procedimentos pedagógicos a serem reproduzidos pela escola, sem que ocorram mudanças na concepção político-pedagógica, que tem sido grande reprodutora de barreiras.

Em concordância com Imbernón (2016, p. 147) podemos dizer que a: “Formação não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prático teórica que o professorado realiza sobre sua própria prática [...]”. Ainda, Nóvoa (2019, p. 10) auxilia na discussão, dizendo que: “Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado.”

É mister a participação de todos no contexto educacional, tanto para pensar em formação para práticas mais inclusivas quanto como forma de exercer a

autonomia destinada ao contexto educativo, em que não há ninguém melhor que os próprios profissionais que ali estão para dizer quais são suas necessidades. Nesse sentido não há melhor público do que os próprios professores para fazer uma análise da realidade escolar, trazendo compreensão, interpretando e propondo ações, pois a escola deve ser o lugar da formação permanente, e os professores, os protagonistas dessa formação (IMBERNÓN, 2016).

A formação constitui um tema necessário e emergente a ser discutido, considerando que as professoras ao se sentirem sem formação despertam um alerta em relação a questões relacionadas às concepções de ser humano, de criança e até mesmo de educação que esses profissionais trazem, pois falas como essas chamam atenção em tempos em que há muito acesso a todo tipo de informação. Fato que colabora e muito para o aprendizado, ou seja, está chegada a hora de se pensar nos processos formativos relacionados à educação, pois muitas das inseguranças apresentadas pelos educadores não parecem estar relacionadas apenas à formação pedagógica, mas também ao desempenho da função de professor de uma forma geral.

Desse modo, Imbernón (2016, p. 154) nos alerta que “[...] a necessária participação do professorado, em todo o processo e exercício da autonomia são o núcleo fundamental da formação nas escolas.” Além do mais, Gatti et al (2019, p. 195) também contribuem dizendo que “[...] na formação continuada, tem sido cada vez mais comum as ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista.” A transformação do campo da formação de professores está alicerçada, tanto na formação inicial e continuada quanto num exercício da docência, no trabalho coletivo com outros professores (NÓVOA, 2019).

A formação continuada precisa ser um processo permanente, pois a escola está em constante transformação, a todo momento surgem novas teorias, diretrizes, tecnologias educacionais relevantes e não há como acompanhar todas essas mudanças sem a compreensão da formação como um processo. Bem como, observa-se que a cultura do trabalho colaborativo entre professores promove importantes ambientes de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens.

#### 6.2.4 Gestão escolar

O cotidiano de uma escola exige o enfrentamento de muitos desafios, tanto administrativos quanto pedagógicos, funcionando como uma espécie de engrenagem, que dá a ideia de harmonia entre todos os elementos que compõem um ambiente educacional. Nesse contexto, compreende-se Gestão Escolar a partir do pensamento de Lück (2009, p. 25) como “[...] uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais [...].”

No depoimento trazido pela professora *Fernanda*, percebe-se a expectativa que se tem em relação a gestão:

*Eu acredito que o papel da gestão é no sentido de trazer o olhar para aquela determinada situação, aquela determinada criança, família, que independente de ter ou não questão deficiência, eu acredito que o olhar tem que ser mais amplo para todos os grupos [...] eu acho que a gestão deveria trazer mais formação, às vezes as questões não são de determinado grupo, tem que perpassar por todos, porque às vezes a criança não é do meu grupo, mas faz parte desse cotidiano.*

À vista disso, Lück (2009, p. 96) corrobora com a ideia, dizendo que: “A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos.” Assim, uma gestão fundada na democracia, colaboração e envolvimento de toda comunidade escolar, tende a garantir espaços para discussão, construções coletivas, sendo uma forma de organizar, sistematizar e implementar o processo de parceria e coletividade.

Fica evidente na fala de todas as professoras que se espera que haja encaminhamentos por parte da equipe gestora, que fomentem um trabalho coletivo e que estruture condições para que aconteçam práticas inclusivas. Bussmann (2013, p. 45) coloca que

Na organização escolar que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exigem-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

Assim, observa-se que as equipes gestoras aparecem como as principais responsáveis pela gestão dos NEIMs, o que atualmente se discute como uma responsabilidade compartilhada, deixando a função mais dinâmica e complexa que apenas gerir administrativamente. Em consonância com a autora, acredita-se que é possível um trabalho coletivo conduzido pela equipe gestora, envolvendo todos os segmentos dos NEIMs, de forma participativa. Para Lück (2009, p. 87): “O trabalho em equipe se forma quando um conjunto de pessoas se envolve em um esforço coletivo para resolver um problema ou produzir um resultado, compartilhando responsabilidades por esse resultado”. Assim sendo, entende-se que a gestão pedagógica demanda um olhar mais específico, com visão na comunidade escolar em questão, por meio de uma gestão democrática e participativa. A exemplo disso, a professora *Natália* coloca que:

*Sem dúvidas, e a gestão também né, quando a gestão da unidade, aí eu falo a direção e supervisão, tem um olhar sensível, o que é esse olhar sensível? É de fato conseguir apesar de todas as demandas que hoje a equipe diretiva tem, que são gigantescas [...]que esse olhar sensível da direção e supervisão buscando sempre ver o todo e pensar nas especificidades de cada grupo, acho que é fundamental, eu diria até que define a forma como o grupo vai lidar tanto com a educação inclusiva como com as outras relações que também acontecem nesse espaço.*

Nesse contexto, importa pensar sobre as implicações da atuação da equipe gestora, pois conforme dito pelas professoras pesquisadas compreende-se que são o elemento estruturante das políticas implementadas nos NEIMs, impactando na forma como o coletivo desenvolve suas práticas pedagógicas. A exemplo disso, temos a fala da professora *Antonieta*,

*A postura da gestão influencia no todo, porque pra gente que está na sala, o trabalho fica muito mais leve quando a gente tem um apoio e um suporte da direção, da supervisão, afinal eles são a “alma da unidade”. Quem tem a tendência de não fazer, se a gestão não está presente, aí é mesmo que a pessoa não faz, eu acredito, isso é geral, não só na questão da inclusão.*

Assim, conforme Dutra e Santos (2020, p. 114) compreende-se que há um benefício a todos “[...] quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, desconstruindo a ideia de que a inclusão escolar diz respeito somente às pessoas com deficiência, impulsionam-se as mudanças nas políticas públicas”. Ou seja, a contar do engendramento do trabalho da equipe gestora

com a condução das políticas educacionais, pode-se contemplar mudanças significativas nas práticas coletivas. Nessa configuração, compreende-se que, conforme Santos (2020, p. 174):

O gestor, nesse sentido, precisa garantir que as parcerias com os professores sejam expressivas, pois trabalhar com as diferenças no ambiente escolar como prioridade de uma escola para todos não é fácil e as transformações necessárias trazem impactos, conflitos e contradições.

As professoras pesquisadas também dizem que sentem falta de espaços para discussão e atribuem essa responsabilidade à gestão, sugerindo que são necessárias mais formações para todos. Para exemplificar, a professora *Andréia* diz que:

*Falta estudo para todos, tanto supervisão, quanto direção, pra gente falar de alguma coisa a gente tem que compreender essa coisa [...] E também a gestão tem que estar aberta, quando a gente diz que o aluno é de todo mundo, ele é de todo mundo, inclusive da gestão, da supervisão, então o estudo sobre esse aluno não tem que ser só da professora [...] A supervisão tem que acompanhar esse planejamento [...].*

Ainda, na fala da *professora Natália*, fica evidente a importância que se atribui à documentação e às formações, considerando a gestão educacional responsável por articular essas questões:

*A gestão aqui do NEIM sempre acolhe primeiramente os profissionais novos que chegam, eu vejo bastante esse diálogo, mostrando que espaço é esse e tentando minimamente apresentar por meio da documentação, o PPP e as outras documentações, para que a pessoa se situe.[...] eu acredito...muito na formação, apesar de parecer que é meio chavão, a formação é de fato o que faz refletir, o que muda a prática, às vezes não é a curto prazo[...], sendo uma ação da gestão trazer as legislações, trazendo um palestrante, algo que traga esse olhar, que é importante também no âmbito da docência compartilhada.[...]*

Observa-se que há expectativas importantes em relação à habilidade da equipe gestora em acolher as demandas do grupo e dessa maneira buscar alternativas para a organização do trabalho de forma a contemplar as necessidades, sendo considerados os responsáveis por promover elementos para que haja engajamento do grupo nas ações coletivas, considerando as proposições por eles expressas. Nesse sentido, conforme Lück (2009, p.102), “a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola.”

A partir dessa ideia, compreende-se como elementar o diálogo e o enfrentamento das questões específicas de cada unidade educativa, no sentido de compreender as necessidades locais. Assim, a gestão poderá buscar ações propositivas de forma customizada, juntamente com o coletivo. Observa-se que com base no conceito de que as unidades educativas estão em constante movimento e mudanças, Lück (2000, p. 4) afirma que são “[...] caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder.”

Infere-se, dessa forma, que o papel da gestão no que se refere à formação continuada é de suma importância, sendo ela capaz de se tornar um facilitador desse processo, o que certamente poderá contribuir para a qualificação das práticas educativas. Toda essa conjuntura parece colaborar para que os professores repensem suas práticas, sentindo-se capazes de buscar soluções para situações complexas no seu dia a dia. Nesse sentido, Santos (2020, p. 166) colabora dizendo que “[...] há que se alinhar princípios com as práticas e construir gestão democrática como a única possibilidade de gerenciamento de uma escola de qualidade para todos.”

As decisões na escola devem ser tomadas de forma consensual, e um dos modos para se garantir isso é discutindo baseado na construção do PPP, considerando as peculiaridades de cada escola. Dessa forma, aponta-se que a equipe gestora possui os instrumentos de trabalho necessários para provocar a construção coletiva, adotando mecanismos para estimular a participação de todas as pessoas que compõem o coletivo escolar. De acordo com Bussmann (2013, p. 50) “[...] a gestão escolar que, para viabilizar um projeto político-pedagógico globalizador e interdisciplinar, deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho no seu interior.”

À vista disso, acredita-se que partindo das concepções geradas pelo coletivo escolar, e o encadeamento dessa teoria juntamente com as práticas estruturadas pela gestão escolar, podem ser um fator decisivo para a qualificação das práticas, especialmente o que concerne à Inclusão Escolar. Conforme Heredero e Seneda (2019, p. 31716),

[...] a educação numa Escola Inclusiva, em prol desse objetivo comum e sua coordenação, deve considerar o gestor escolar, o qual assume importante papel no contexto escolar, tendo em vista a especificidade de sua função, que consiste em articular os aspectos administrativos aos de gestão e, conseqüentemente, ao pedagógico para promover o câmbio e a transformação.

Dessa forma, fica evidente nessa pesquisa que as partícipes compreendem o PPP como um suporte relevante para o trabalho pedagógico e que a gestão é que tem a competência de fomentar a elaboração e reelaboração de forma sistemática deste PPP. Para exemplificar temos a fala da professora *Laura*:

*A equipe diretiva precisa ficar mais responsável por essa parte do PPP, para fazer com que todo o coletivo também compreenda este documento, organizar já de início na reunião pedagógica ou grupo de estudo que auxilie na mediação de todos para compreender o projeto da unidade [...] temos documentos bem ricos, mas na prática é necessário que as pessoas se apropriem, pois o PPP é vivo, é importante que a gestão garanta que todos se apropriem do PPP e também que a gestão busque formação para os profissionais.*

Em se tratando de Inclusão Escolar, Santos (2020, p. 177) contribui dizendo que: “O projeto da escola inclusiva está inserido no contexto das diferenças. Cada escola é única e inédita e desenvolve um processo repleto de desafios, possibilidades e alternativas.”

É notável que a partir da consolidação de documentos como o PPP, quando embasam as práticas pedagógicas nas unidades educativas, cria-se um ambiente coerente entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas, e traz uma certa segurança àqueles que atuam no ambiente. Como exemplo disso, temos a fala da professora *Luiza*,

*[...] Quem escolhe trabalhar no NEIM... vai para lá sabendo como é o trabalho, o que tem lá, o que esperar, então se a pessoa não se identifica com aquilo que é feito ela busca outros lugares, ela sai. E tudo isso iniciou com a gestão, as coisas que ela traz, os princípios, o norte para o grupo, e hoje o grupo já caminha, mas realmente precisou dela para iniciar isso, e hoje quem vai pra lá vai sabendo o que esperar, com certeza.*

Considerando o dito até aqui, Santos (2020, p. 164) nos auxilia dizendo que a: “Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementar uma proposta de trabalho e em consonância com os princípios da democracia [...]”, bem como, a gestão também tem a competência de estabelecer os “[...] métodos que organizem e criem condições para

um ambiente de participação e compartilhamento, monitoramento e avaliação de resultados.” (SANTOS, 2020, p. 164).

Ainda podemos pontuar que a gestão não deve trabalhar sozinha, precisa se articular a partir de princípios democráticos com o coletivo escolar, alinhando concepções e práticas com o intuito de fomentar um trabalho coletivo, conforme Santos (2020, p. 164-165): “É imprescindível destacar que a gestão é um meio para a realização de princípios, diretrizes e objetivos de ações educacionais com qualidade social [...]”.

A equipe gestora tem um papel fundamental para a articulação de processos educativos no ambiente escolar, mas não sendo possível desenvolver um trabalho de forma solitária é necessário considerar que a responsabilidade pelo bom funcionamento da escola é de todos.

### 6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA EQUIPE GESTORA

A gestão de uma escola se configura como um conjunto de ações, maneiras, recursos, enfim, estrutura que proporciona condições para se alcançar os objetivos traçados para aquela instituição (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para esses autores, a gestão “[...] vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos em uma sociedade concreta.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 453). Nesse contexto, é necessário mobilizar processos intencionais e buscar formas de concretizá-los, ainda de acordo os autores citados logo acima, a “[...] escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana; por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 453).

Parte importante do processo de organização, estruturação e embasamento das práticas pedagógicas no ambiente educativo perpassa pelo olhar atento da gestão, assim, surgem algumas reflexões a partir da forma como a equipe gestora se organiza, na perspectiva da inclusão escolar, considerando a inclusão de crianças com deficiência como um princípio educativo, constituindo as concepções da Educação Infantil, e não em um viés paralelo. Para tanto, Lück (2013, p. 17) afirma

que “[...] é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto.”

Dessa forma, como mencionado anteriormente, nesta pesquisa a equipe gestora composta por diretores e supervisores teve como entrevistados um grupo de três diretoras (três mulheres) e um grupo de três supervisores (duas mulheres e um homem). A partir das entrevistas realizadas emergiram duas categorias temáticas para análise:

- a) fundamentação legal; e
- b) identificação e uso do PPP como embasamento teórico.

### 6.3.1 Fundamentação legal

A partir das informações coletadas durante as entrevistas com as equipes gestoras, buscou-se compreender se estas equipes conhecem e utilizam a legislação educacional que embasa o direito à inclusão escolar. Através dessa análise, percebe-se na fala das pessoas pesquisadas que elas conhecem a legislação, sabem com quem e que lugar resgatar se for necessário e demonstram compreender a função dessa legislação, mas não fica evidente de que forma essa legislação compõe os documentos das unidades educativas. Segundo a diretora *Marina*,

*[...] tenho conhecimento dessa legislação, vista um pouco na graduação e um pouco nas formações, mas não é algo que tenho como base ou experiência como as outras que são específicas da Educação Infantil. Utilizo quando necessário, mas como eu tenho na unidade a professora do polo (Sala Multimeios), e ela é da área específica, todas as minhas dúvidas e atribuições ou algo específico da Educação Especial, eu me remeto a essa profissional.*

Fica implícito que a legislação educacional faz parte de uma organização geral, mas ainda acontece uma certa confusão entre as áreas de atuação, e isso fica explícito quando a diretora transfere para a professora da educação especial a responsabilidade pelo conhecimento da legislação específica. A educação inclusiva perpassa todas as etapas da educação básica. A diretora faz uma fragmentação como se a educação inclusiva fosse um assunto pertencente à educação especial.

Dessa forma, compreende-se que existe uma política que embasa as diretrizes da RME e de certa forma é incorporada pelos NEIMs, mas não há indícios de que a legislação esteja incorporada nas práticas diárias, pois evidencia-se que há a garantia de acesso da criança com deficiência, mas também muitas fragilidades nas discussões acerca da acessibilidade.

Em contrapartida, conforme a fala da supervisora *Olívia*:

*A legislação que embasa a política da rede é trabalhada na formação descentralizada, principalmente quando tem matrícula de crianças com deficiência, a maioria dos professores já colocam um rótulo, então a gente tem que trazer toda a fundamentação legal.*

Nesse contexto, encontram-se elementos para discutir o quão ainda a inclusão escolar de crianças com deficiência é vista como um direito legal, mas merece atenção em relação à eliminação de barreiras de toda ordem, pois fica evidente que há resistência por parte dos professores, e que de certa forma, é uma questão que ainda está bastante no campo da legalidade. Assim, para se pensar sobre isso, Bezerra (2020, p. 96) colabora dizendo que,

[...] não há como se falar em respeito a dignidade sem imaginar a garantia da igualdade de oportunidades, que, por sua vez, requer a acessibilidade em suas diversas formas, o que, certamente, implica na não discriminação e na igualdade entre o homem e a mulher e o respeito às crianças com deficiência e a aceitação desta como parte da diversidade humana e da humanidade, resultando na plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade.

As políticas afirmativas educacionais constituem um arcabouço legal, de leis, decretos, normativas, portarias, enfim, visam garantir o direito de todos à educação. Embora exista todo esse aparato é no chão da escola que elas necessitam ser incorporadas e compreendidas, fazendo-se valer, bem como servindo de aporte teórico para sustentar práticas pedagógicas e não somente no campo da legalidade, da obrigatoriedade. Dessa maneira, compreendendo-se que o campo da educação é constituído de uma construção relacional, sustentada por diretrizes, é imperativo discutir a legislação em prol do fazer pedagógico, sem perder de vista a humanização nessas ações. Nessa perspectiva, busca-se uma inclusão que acolha todas as diferenças, considerando que, de acordo com Orrú (2017, p. 50), “é a inclusão que se

faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem, independente da lei [...]”.

Deste modo, apesar de haver garantia de matrícula e de acessibilidade espacial, trazer a legislação para dentro do espaço educacional de forma sistemática assegura o direito de todas as crianças, pois para além de questões apenas de ordem prática também é necessário assegurar a acessibilidade atitudinal, que perpassa pelo conhecimento e compreensão de todos que compõem o coletivo escolar. Bezerra (2020, p. 106, grifo nosso) reforça essa ideia, ressaltando que “a acessibilidade não deve se restringir aos aspectos físicos e ambientais, mas deverá ser considerada na oferta de mobiliários, informações, comunicações e também **no que tange aos obstáculos atitudinais.**”

Assim, reforça-se a concepção de que acessibilidade é uma premissa basilar a todo e qualquer processo de inclusão escolar, levando em conta que muito mais que garantia de acessibilidade nos espaços, acessibilidade envolve também estratégias para garantia de comunicação e vai à frente, se relacionando com a forma como são tratadas as diferenças humanas no contexto escolar.

### 6.3.2 Identificação e uso do PPP como embasamento teórico

Por motivos intrínsecos ao comprometimento da escola com a educação, cada vez mais se faz necessário encarar um grande desafio, que é o de cada unidade educativa construir seu próprio PPP com significado, contemplando as necessidades locais. Em relação à construção do PPP, ter um projeto de trabalho coletivo, com engajamento da comunidade escolar é com certeza, de acordo com todos os gestores pesquisados, um enorme desafio. Como exemplo, a diretora *Célia* coloca que:

*Essa é uma questão que temos feito uma análise muito crítica, porque o PPP inicial, quando entrei na unidade foi feito a toque de caixa, muito rápido, então foi feito por algumas mãos, e aí vem nessa mesma questão de que são poucas pessoas que têm acesso e mexem no PPP, estamos tentando abrir esse leque já faz uns 3 anos [...]. A principal barreira hoje está na resistência do grupo que compõe a unidade [...].*

Entendendo que, conforme Veiga (2013, p.13), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, faz-se necessário dar sentido ao trabalho coletivo, fomentar as relações, construir caminhos possíveis, privilegiar as ideias e ações construídas

pelo coletivo. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de fomentar práticas coletivas como forma de fortalecer as ações dos grupos.

Podemos perceber que são várias questões que contribuem para se tornar um desafio à construção dos PPPs e trazê-los para a prática, segundo a supervisora *Mariele*:

*[...] com a redução das reuniões pedagógicas, está difícil fazer discussões presenciais, a atualização do PPP hoje é via drive e na verdade escreve quem quer e se sente à vontade, não é uma obrigação, no fim das contas fica resumido a mim, a diretora e pouquíssimas professoras. Não é obrigatório porque é realizado fora do horário de trabalho, então é feito um convite. Fica bem fragmentado [...].*

Assim, compreende-se que o contexto atual impõe questões bastante complexas ao coletivo, apresentando uma dicotomia, pois de um lado há a importância de existir um projeto coletivo que embase as práticas pedagógicas e de outro uma estrutura que não acolhe as necessidades organizacionais, que muitas vezes não considera os recursos e fica centrado na estrutura burocrática.

Nesse sentido, a fala da supervisora *Olívia* exemplifica a questão quando ela coloca que na busca por alternativas tem se priorizado, no tempo disponível dos professores de forma individual e no tempo coletivo, trazer discussões acerca do PPP:

*Toda reunião pedagógica vai ter uma formação descentralizada que vai tratar especificamente do PPP até o fim do ano. Estamos estudando na hora atividade de 1:20 h assuntos que irão constituir o PPP, tudo vai para esse documento, a formação descentralizada também, que envolve todo o planejamento da unidade desde o momento que se entra na sala até a avaliação das crianças, também estamos falando em trazer mais fundamentação a respeito da inclusão [...].*

Ao que tudo indica, há que se fomentar a participação dos profissionais a partir de várias estratégias, modificando a cultura da não participação. Em relação a essa questão, Santos (2020, p. 169) reitera que “[...] a partir de experiências concretas na comunidade, as pessoas vão incorporando cada vez mais a prática da participação, porque transformar é possível e gerar cidadanias é o desafio.”

Essa articulação parece contribuir para a organização dos documentos coletivos, deixando evidente como algumas equipes gestoras têm se organizado, procurando no seu contexto elencar as prioridades e construir algo significativo para o coletivo. Assim sendo, Veiga (2013, p. 26) aponta que,

[...] considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

Em relação à importância que as equipes gestoras compreendem ter o PPP na estrutura e organização do trabalho pedagógico nas unidades, é manifesto, todos trazem nas suas falas que o PPP sustenta as práticas pedagógicas, e reforçam que ainda perpassa muito pela individualidade de cada profissional, se apropriar desse conhecimento, o que se configura como um entrave nas discussões e implementação e de questões importantes, como exemplificado na fala da supervisora *Mariele*:

*[...] acho que na verdade ele é o documento que consegue garantir as nossas articulações, o que o coletivo pensa que seja o ideal para a unidade, é ali que a gente consegue garantir isso e a forma ideal seria que esses debates e a construção acontecessem coletivamente [...].*

Outra questão apontada foi que na RME de Florianópolis há uma grande rotatividade de profissionais nos NEIMs e que, dessa forma, ter um PPP consistente e que contemple as diretrizes do trabalho auxilia muito as profissionais que chegam a compreender a configuração de como o trabalho está estruturado naquela unidade, conforme apontam a diretora *Manuela* e a diretora *Célia*, respectivamente:

*Bom, eu não consigo entender um trabalho pedagógico, a garantia de um trabalho que a gente vivencia numa rede com alta rotatividade [...] sem o PPP vivo, o PPP não pode ser um documento de gaveta que está lá e quando alguém pedir a gente pega, e como algo está vivo na gente se a gente faz parte daquele estudo, daquela construção, se aquilo nos afeta, se aquilo nos mobiliza. [...].*

*[...] Pra mim o PPP é fundamental, eu vejo como a história da unidade, cheguei na unidade eu quero ler o PPP, vou saber exatamente como funciona tudo. Os projetos coletivos têm que aparecer, qual a concepção de educação inclusiva da unidade, o que a unidade pensa sobre projeto coletivo, o que ela pensa enquanto NAP, o que são esses NAP, porque trabalhar o NAP, então eu acho que a alma da unidade é o PPP.*

Também ficou perceptível que para as equipes gestoras o PPP contribui para intensificar o trabalho coletivo nas unidades educativas, fundamentado na ideia de que o documento em questão define a escola que os envolvidos desejam, considerando, na medida do possível, as características de cada profissional, mas

buscando uma orientação capaz de sustentar o coletivo. Para exemplificar, temos as falas da diretora *Manuela* e da supervisora *Olívia*, respectivamente:

*[...] cada sujeito que aqui chega tem que entender que a criança com deficiência, o processo de transição do G 6 para o primeiro ano, não pode ser o que acho que é bonito, porque lá na outra unidade é assim, tem que ter o comum, claro que o sujeito que está ali não é um robô, ele vai trazer, mas tem que ter um comum, e só é garantido isso com o PPP [...].*

*[...] Aqui o PPP não é de gaveta, a primeira coisa que a gente fala é “é isso aqui porque o coletivo definiu que é o mais adequado”, e nossa, funciona muito bem, porque aqui na unidade não pode ser uma relação doméstica, acima de tudo é uma relação profissional, ela tem que estar ali escrita.*

Quando questionados sobre como percebem a forma como o PPP se manifesta no dia a dia, novamente surgiu a questão de que o conhecimento em relação ao conteúdo do documento está muito relacionado ao compromisso individual dos profissionais, o que se torna um entrave, como exemplificado pela diretora *Marina*:

*[...] mas PPP onde vejo essa prática diária seria talvez nos eixos que fazem parte da educação infantil que é interação, brincar e cuidar, e mais essa parte que vamos dizer...de demandas burocráticas. Acho que as questões teóricas do PPP não aparecem 100%, algumas coisas sim, mas num contexto geral pensando PPP e práticas, nem sempre o documento supre isso. Isso acontece porque a maioria dos professores não têm conhecimento sobre o PPP, porque é um documento que rege, que está acima dos outros na unidade, então o conhecimento sobre esse documento específico peca, porque não há a procura do que está escrito lá, até mesmo por uma organização interna da unidade, o regimento interno da unidade, isso é falho, na maioria das vezes.*

Também corroboram, dizendo que um funcionamento adequado advém do conhecimento do que preconiza o PPP, e que percebem que só acontece quando as pessoas se sentem parte e responsáveis pelo todo, conforme a diretora *Manuela*:

*[...] só se dá pelo PPP, senão a cada ano o grupo que aqui chega vai decidir fazer a transição do seu jeito porque acha mais legal assim, ano que vêm a transição é de outro jeito, e assim só pelo PPP, assim ele se manifesta sempre, na estética, na relação, no dia a dia, e por isso de novo, tem que afetar, tem que fazer sentido, a gente tem que estudar, não somente indicar a leitura, porque quantas coisas que vemos que amanhã já não lembramos mais, não faz sentido [...].*

Além disso, na fala da diretora *Manuela* fica evidente que é fundamental, para além de contemplar as demandas administrativas, se fazer presente constantemente nas mais variadas situações do dia a dia:

*[...] As questões teóricas se manifestam a partir do acompanhamento do trabalho pedagógico, nas discussões, na hora atividade, na presença da gestão em sala, no acompanhamento. Nós temos muitas demandas administrativas, mas a gente prioriza muito o contato de sala, a gente circula muito no espaço, participamos das propostas, participamos das saídas de estudo, participamos do refeitório, participamos da hora do sono, tem que ter uma presença constante para conseguir manter, porque também o ser humano é movido pela mobilização, encantamento, por afetar-se [...].*

Em relação às questões implicadas na inclusão escolar de crianças com deficiência, a supervisora *Olívia* coloca que de forma escrita, constando no PPP, é uma discussão um tanto recente, pois a questão documental passou a ser cobrada pela SME faz pouco tempo, e com isso as unidades têm enfrentado desafios referentes ao conhecimento teórico sobre o assunto. Na sequência, a mesma gestora traz na sua fala um questionamento sobre a formação, sugerindo que as formações deveriam ser obrigatórias já que são temas cobrados para constar no PPP. Segundo a supervisora *Olívia*:

*É importante amarrar a questão da inclusão no PPP, não está claro, tem que ser mais específico [...] as questões de deficiência passaram a ser exigidas pela SME recentemente, que conste no PPP. E isso exige formação, parcerias e tempo para construir. Em relação à formação, acredito que deveria existir certa rigidez, porque muitas coisas são obrigatórias e se é exigido que conste no PPP, formação sobre inclusão deveria ser obrigatória também [...].*

A mesma gestora complementa dizendo que ainda sentem dificuldade para trazer as discussões sobre inclusão escolar para o cotidiano, e pontua que em geral se tem pouca bagagem teórica para aprofundar a discussão, salientando que quando se trata dos núcleos de formação pedagógica as discussões são mais aprofundadas e produzem mais ações por parte do coletivo.

*[...] As questões teóricas são o nó, por isso estou te falando, temos que ser realistas, o que nos falta? a parceria com especialistas da Educação Especial em geral, nos falta formação, o diálogo sobre inclusão (não) é profícuo, parece que não rende frutos como rende as discussões dos núcleos de ações pedagógicas por exemplo, quando é sobre inclusão parece que é tudo muito limitado, temos pouca bagagem teórica, pouco estudo sobre a deficiência, sobre as necessidades. E pessoalmente acho que os*

*professores buscam pouco, a gente envia textos, vídeos, e as pessoas não se interessam. [...] (supervisora Olívia)*

Corroborando com a ideia de que é necessário a busca por subsídios teóricos e parcerias que possam cooperar com esse intento, Valle e Connor (2014, p. 215) definem que:

A inclusão requer cuidado. Não basta colocá-la lá, de modo estrutural, e depois relaxar e esperar pelo melhor. Não se trata da prática de um professor em particular ou de uma criança em particular. Trata-se de todos trabalharem juntos, consciente e colaborativamente, para alcançar a meta comum de fortalecer uma comunidade inclusiva vibrante. E atingir essa meta requer liderança compartilhada que, rotineira e cuidadosamente, avalia o quão ativamente a sua comunidade inclusiva busca e adota novos conhecimentos e práticas inovadoras.

A supervisora *Mariele* problematiza a questão dos subsídios teóricos, refletindo sobre os comportamentos dos profissionais que compõem o grupo, trazendo que apesar de todos os esforços realizados pela equipe gestora é necessário haver comprometimento pessoal de cada profissional:

*[...] Eu vejo que há um distanciamento entre teoria e prática ainda, ainda não conseguimos fazer esse estreitamento, é uma luta, acho que a gente tem um discurso muito bonito, mas a nossa prática ainda tem várias barreiras tanto pessoais quanto de limitações de trabalho, mas é uma luta constante. Precisamos estudar mais, mas também os servidores da unidade teriam que ter mais sentimento de pertencimento, porque se não me sinto parte pouco importa o que está escrito ali, sabe...eu não vou fazer muitas questões de que as coisas aconteçam, que deem certo, então é um pouco disso que vejo [...].*

Dessa forma, evidencia-se o pressuposto de que é um grande desafio despertar o interesse das pessoas envolvidas e que o sucesso do trabalho depende muito do envolvimento pessoal de cada profissional, o que de certa forma está além de apenas estratégias utilizadas pelas equipes gestoras. Corroborando com esse pensamento, Santos (2020, p. 167) diz que frequentemente “[...] o desafio que está posto na realidade é fazer as pessoas se envolverem de forma ativa, ou seja, que, além de se configurarem como segmentos da escola, efetivamente ‘tomem parte’ das suas decisões.”

Tendo em vista que os planejamentos das ações pedagógicas são tangenciadas pelas reflexões provenientes do processo de elaboração da documentação pedagógica (observações, registros, planejamentos, avaliações...),

estas se configuram como elementos básicos da estruturação do trabalho da equipe gestora, que necessitam articular tempos, espaços, materialidades. Em outras palavras, a equipe gestora deve estar atenta às condições necessárias para que as práticas pedagógicas se efetivem, respeitando as especificidades da infância e assegurando o direito de todas as crianças. À vista disso, Santos (2020, p. 165) afirma que:

existem diferentes maneiras de administrar ou dirigir uma instituição, mas, ao associar gestão e inclusão, pode se radicalizar e dizer que a única forma de gerir uma escola para todos é a gestão democrática, pela simples razão de coerência com o princípio da inclusão que garante o direito à educação, a acessibilidade e à diferença.

A partir dos resultados obtidos no presente estudo foi possível perceber alguns pontos que se destacam, como a questão da fragilidade em relação à estruturação de práticas inclusivas voltadas às crianças com deficiência, a afirmação de que construir um trabalho coletivo é um grande desafio, bem como significar a teoria que deve ser construída coletivamente a partir das práticas pedagógicas e a compreensão ainda pouco democrática de como a equipe gestora engendra o trabalho coletivo.

Constatada as questões citadas acima, vale salientar que ao não existir um esgotamento dos assuntos abordados este trabalho aponta possibilidades para novas investigações, com destaque para: práticas pedagógicas coletivas e colaborativas entre os profissionais da Educação Infantil; Compreensão sobre como se articula a Educação Inclusiva na RME, a partir das práticas na Secretaria Municipal de Educação, em relação aos Ensinos: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Estudos sobre o que representa o PPP nas políticas educacionais municipais e em que medida o PPP tem validade em relação ao que se estrutura para cada contexto; Estudos sobre a estruturação dos serviços que apoiam a Inclusão Escolar a partir do ensino comum; Compreensão sobre questões que envolvem a presença e/ou participação das famílias nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência no ensino comum.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos, com esta pesquisa, no contexto da Educação Infantil, a atuação da gestão escolar junto ao coletivo na qualificação das práticas educacionais e processos formativos dos professores, voltados para Inclusão escolar.

A partir da análise das informações coletadas foi possível observar que a Inclusão escolar é um tema que movimenta a escola, pois desacomoda as estruturas sociais e educacionais. Já é possível observarmos muitos avanços, principalmente na compreensão de que a escola é lugar para todos, assim como ainda há muitos entraves, principalmente relacionados às concepções em relação à deficiência.

Dessa forma, observou-se que a equipe gestora, composta neste estudo por direção e supervisão, desempenha um papel fundamental na organização do trabalho na unidade escolar de uma forma geral, desde a sistematização de documentos coletivos, perpassando pelas orientações administrativas e pedagógicas necessárias ao funcionamento das unidades, até questões mais subjetivas como as relações com a comunidade externa e também influenciando no engajamento do grupo com as pautas importantes para cada comunidade escolar.

A partir de todos os elementos trazidos, compreende-se a gestão escolar como um dos pilares de sustentação do ambiente escolar e que é importante que esteja fundamentado na gestão democrática, buscando sempre a garantia de espaços para discussões, construções coletivas, sistematizando e implementando processos coletivos de cooperação e apoio entre pares, ações que fomentem a formação.

Também se observou que há uma grande expectativa em relação à gestão centralizar os processos formativos, buscando parcerias e organizando dentro dos momentos possíveis, como hora atividade dos profissionais e reuniões pedagógicas por exemplo. A maioria das profissionais participantes da pesquisa relata sentir falta de espaços para discussões dentro das unidades e concorda que os encaminhamentos dados pela equipe gestora fazem toda a diferença nas práticas. Dessa forma, constatou-se que gestão e formação são duas categorias de extrema importância na consolidação de uma escola inclusiva.

Outra questão que ficou bastante evidente foi o fato de que as pessoas dizem compreender a importância de documentos coletivos, principalmente o PPP, atribuindo um caráter orientador a este documento, mas todas sinalizam que há uma

precarização por parte das políticas públicas em fomentar que de fato haja tempo e espaço adequados para o coletivo discutir e estruturar um documento que sirva como apoio das práticas pedagógicas.

É consenso entre os educadores entrevistados que há cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação para que cada unidade tenha o seu PPP organizado, atualizado, mas é notável que há uma diminuição dos tempos coletivos para que o processo aconteça de forma colaborativa. Como também é consenso entre estes educadores de que as obrigações burocráticas são cada vez maiores, e que muitas vezes não há tempo suficiente para todas as demandas exigidas. Mesmo com o tempo de hora atividade, os processos formativos e coletivos vão ficando em segundo plano.

Um elemento que se evidenciou como algo significativo foi o fato de que as partícipes da pesquisa não se sentem “preparadas” para o processo de ensino da criança com deficiência. Fato que suscita questionamentos interessantes, como por exemplo: o que significa não estar preparada? Parte de uma concepção biomédica da deficiência? Quando falamos na importância da formação é justamente para derrubar mitos e não pautá-la na ideia de que estudando a deficiência será “fácil trabalhar” com a criança.

Nos PPPs também se observa que a Educação Especial é colocada como algo à parte, o que demonstra que ainda não é vista pela escola como parte do todo, o que pode ser verificado nas práticas diárias e na gestão do processo de inclusão escolar. O estudo também apontou para a falta de interesse pelo assunto e a transferência de responsabilidade de conhecimento delegado aos professores da educação especial e não aos profissionais em geral de uma forma coletiva.

Em vista dos desafios que são enfrentados diariamente, os profissionais das escolas comuns sentem falta de uma rede de apoio, muitas vezes sentem-se sobrecarregados, desamparados, com poucas alternativas para resolver as diversas questões. Dessa forma, salienta-se que o trabalho colaborativo apresenta potencial para reforçar as dimensões coletivas, contribuindo para o desenvolvimento profissional de cada um, apoiando para o enfrentamento de desafios que o professor encontra diante da complexidade da prática escolar e auxiliando no desenvolvimento de uma cultura colaborativa nos próprios ambientes de trabalho, sendo algo promissor

na busca de mudanças nas práticas pedagógicas, valorizando as interações e experimentações.

Na conjuntura que se encontra hoje na RME de Florianópolis, a equipe gestora é de certa forma responsável por mobilizar os princípios educativos nas unidades escolares, o que pressupõe evidenciar os princípios da inclusão escolar, como elemento de estruturação do trabalho pedagógico, pensando num ambiente de formação e não apenas de informação. Fomentando assim, uma inclusão escolar que não conta somente com a legislação, mas que existe pela compreensão sobre a constituição do ser humano e o respeito às diferenças enquanto atributos humanos e não como diferença para inferiorizar, alicerçando os pressupostos da inclusão escolar em um ambiente acolhedor.

Há muito ainda para avançar no que se refere ao processo de Inclusão nas escolas comuns de Educação Infantil. A falta de material, a acessibilidade espacial e atitudinal, falta de professores, formações inadequadas, são desafios contínuos. Porém, a escola é um espaço de formação e é no cotidiano que as estratégias vão surgindo.

Em contraponto, é necessário salientar que apesar de todos os desafios há importantes conquistas que merecem ser registradas. Por exemplo, a universalização de direitos ao acesso à educação é uma importante conquista na esfera legal; a formação continuada, que apesar de vir sofrendo com a diminuição dos tempos coletivos, proporciona possibilidades para estudo; a conquista pela hora atividade para todos os profissionais do quadro do magistério na RME de Florianópolis; a mudança de concepções de vários profissionais acerca da compreensão sobre a deficiência; a ampliação e avanço na estruturação dos serviços ofertados pela SME, entre outras.

Os resultados obtidos neste estudo poderão contribuir para a formação e práticas pedagógicas dos educadores, bem como para o fortalecimento de práticas da gestão escolar, ambas voltadas à inclusão escolar no ensino comum.

A inclusão escolar deve ser um processo que reconhece as diferenças humanas, envolvendo compromisso político, bem como ações que contemplem estratégias didáticas e metodológicas para contribuir na formação de cada ser humano envolvido no processo. Ou seja, a inclusão escolar baseada na diferença

humana e alicerçada como uma política educacional, pressupõe e tem o dever de contemplar a todos e todas.

Dessa forma, assumir uma proposta educacional que transforma práticas homogeneizadoras e excludentes em práticas inclusivas requer conhecimento e engajamento de toda a comunidade escolar, adotando no cotidiano ações que venham ao encontro desse propósito.

Diante do exposto, entre expectativas, perspectivas, limitações e possibilidades, defendemos a ideia de que políticas públicas devem ser fomentadas e intensificadas no sentido de garantir investimentos de toda ordem. Esses investimentos partem desde questões relacionadas à valorização dos profissionais, condições adequadas de trabalho, diminuição da burocracia em relação ao acesso a serviços essenciais para se garantir a interseccionalidade necessária entre profissionais que têm o dever de apoiar as necessidades de crianças com deficiência e suas famílias, até a questões de acessibilidade e reorganização de apoios e práticas escolares com vistas a se repensar uma cultura escolar voltada ao acolhimento e não somente à produtividade, pontuando as barreiras atitudinais como pontos cruciais a serem repensados.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/1133>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Rebecca Monte Nunes. O papel do Ministério Público na defesa da Educação Inclusiva. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. Cap. 5. p. 91-121.
- BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 8., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2018. p. 1-10.
- BÖCK, G.L.K., GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v.19, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 19 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução Cne/Ceb nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução Cne/Ceb nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 06 out. 2021.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. *In*: NUNES SOBRINHO, F. de P. (org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 7. p. 175-206.

BUSSMANN, A C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 2. p. 37-52.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1%3E>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CUNHA, R. C.; O. B.; BARBOSA, A. "Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho." **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, 306-314. 2017.

DAMIANI, M F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 01 set. 2020.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 25, n. 2, p.189-209, 2014.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013. Disponível em: [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf). Acesso em: 23 jul. 2021.

DIAS, J. **Um estudo sobre a interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na Educação Infantil**. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação Strictu Sensu, Centro de Educação das Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Julice%20Dias.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**: São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. dos. Após dez anos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que mudou no Brasil? *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. Cap. 6. p. 111-122.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 055/2022, de 28 de janeiro de 2022**. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal na Unidades Educativas e Instituições Conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2022. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em:

[https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31\\_01\\_2022\\_9.17.27.5441e39cb778518503faa042789273ae.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_01_2022_9.17.27.5441e39cb778518503faa042789273ae.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=12&submenuid=254>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores no Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. *E-book*. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/liles/Downloads/347-1647-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/liles/Downloads/347-1647-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In*: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (org.). **Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**.

Florianópolis: Edições do Bosque Ufsc/Cfh, 2020. *E-book*. p. 93-113. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104796>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. e TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas. 2008

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, DF, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 3-8, 2004.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

HEREDERO, E. S.; SENEDA, E. V. Práticas educativas inclusivas: interface entre o gestor e o trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31714-31722, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n12-259>. Acesso em: 13 jul. 2022.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, L. de F. Artigo 1: propósito. *In*: Joelson Dias (org.). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: novos comentários. 3. ed. Brasília. 2014. *E-book*. p. 26-34. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/08/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, jun. 2000. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao\\_democratica/kit5/perspectivas\\_da\\_gestao\\_escolar\\_e\\_implicacoes.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Diferença e Educação: deslocamentos necessários. *In*: MACHADO, R; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. Cap. 1. p. 19-44.

MARTINS, Lilia Pinto. Artigo 2. *In*: RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (org.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: versão comentada**. 2. Ed. Brasília, DF: SDH, 2012. p. 29-31.

MELLO, A. G de. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In*: PRATA, N.; PESSOA, S. (org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125-142.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MELLO, A. G. de; MOZZI, G. de. Deficiência e Psicologia: perspectivas interseccionais. *In*: GESSER, M. *et al.* (org.). **Psicologia e pessoas com deficiência**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019. *E-book*. Cap. 3. p. 26-42. Disponível em: [https://crpsc.org.br/public/images/boletins/Miolo\\_Psicologia-e-Defici%C3%Aancia-Interativo.pdf](https://crpsc.org.br/public/images/boletins/Miolo_Psicologia-e-Defici%C3%Aancia-Interativo.pdf). Acesso em: 06 jul. 2021.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83- 104, jan./jun. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/liles/Downloads/1630-Texto%20do%20Artigo-4616-1-10-20080506%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/liles/Downloads/1630-Texto%20do%20Artigo-4616-1-10-20080506%20(2).pdf). Acesso em: 23 ago. 2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. *E-book*. Cap. 2. p. 60-83. Disponível em: [https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook\\_Educacao\\_especial-inclusiva-1.pdf](https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão Escolar pela Via da Colaboração entre Educação Especial e Educação Regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. Rios; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2018.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.
- MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 9-30.
- MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, pp. 162-176, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>. Acesso em: 28 julho 2022.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NEVES, C. M. de C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 4. p. 95-129.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 9 jul. 202.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, 2015 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015134028>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- OLIVEIRA, M. das G. A formação do profissional da educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/files/Downloads/a-formação-do-profissional-da-educação-infantil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.
- OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Niterói: Papyrus Editora, 2017.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores**. São Paulo: Loyola, 2004.
- PATUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 193 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1546>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 121 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2006\\_1-198-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-198-ME.pdf). Acesso em: 31 ago. 2020.
- SANTOS, M. T. da C. T. dos. Gestão e inclusão. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. Cap. 9. p. 163-179.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.
- VALIM, R. A. **O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2013/rosangela\\_valim.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/rosangela_valim.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.
- VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: Amgh, 2014.
- VARANDA, S. S.; BENITES, C.; SOUZA NETO, S. de. O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, e53877, jan. 2019. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-80422019000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 jul. 2022
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013. Cap. 1. p. 11-35
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos**

**Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA ACESSAR E REALIZAR A ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PPPS



Universidade do Estado de Santa Catarina –  
 UDESC  
 Centro de Educação a Distância – CEAD  
 Mestrado Profissional em Educação Inclusiva –  
 PROFEI



Autorização para acessar e realizar a análise documental dos Projetos Políticos  
 Pedagógicos

### Autorização

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando colaborar com a pesquisa e como representante legal da Instituição .....,  
 ....., (nome instituição), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: A Equipe Gestora frente ao Coletivo Escolar na consolidação da Educação Inclusiva: reverberações nas práticas da Educação Infantil da mestrandia Lilian Poletto Lesina do Programa de Mestrado Profissional em Educação inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob orientação da professora Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e coorientado pela professora Solange Cristina da Silva; e autorizo a pesquisadora a acessar e realizar análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Florianópolis, ..... /...../.....

ASSINATURA: .....

NOME: .....

CARGO: .....

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO – ENTREVISTA COM PROFESSORES



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Centro de Educação a Distância – CEAD  
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI



### Documento 1 – Roteiro de entrevista dos professores

Roteiro de entrevista semiestruturada, a ser realizada com professores de referência em grupos de atuação na Educação Infantil.

A pesquisa à qual esse instrumento se dedica está intitulada **“A Equipe Gestora Frente ao Coletivo Escolar na consolidação da Educação Inclusiva: reverberações nas práticas da Educação Infantil”** e tem como principal objetivo analisar, no contexto da Educação Infantil, como a atuação da gestão escolar interfere junto ao coletivo na qualificação das práticas educacionais e processos formativos dos professores, voltados para Educação Inclusiva.

A entrevista será realizada pela pesquisadora de forma online, através da plataforma *Google Meet®*, onde ficará gravada, ou de forma presencial, caso as condições sanitárias permitam, nesse caso serão gravadas com gravador disponibilizado pela pesquisadora. As gravações serão com consentimento dos participantes e preservando a identidade deles.

### Perfil profissional dos professores envolvidos na pesquisa

Gênero: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Pessoa com deficiência: ( ) sim ( ) não

Tempo de atuação como docente na Educação Infantil:

\_\_\_\_\_

Formação:

- Graduação Incompleta
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Formação em: \_\_\_\_\_

Professor efetivo ou contratado temporariamente para a função?

- Efetivo  Contrato temporário

Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

\_\_\_\_\_

Já teve/tem experiência com criança com deficiência no grupo que atende,

- Sim  Não

Já teve/tem formação (inicial, continuada, descentralizada...) sobre Educação Inclusiva, especialmente em relação às deficiências?  Sim  Não

### **Instrumento de entrevista para professores**

1. Sobre a legislação o que você conhece:

- legislação educacional que sustenta a Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Florianópolis
- legislação específica que trata da inclusão de crianças com deficiência

2. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar? Se sim, vê nele contemplados questões referentes à inclusão escolar?

3. Você sabe como é realizada a construção do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar? Nesse processo, há participação dos professores? Se sim, você participou/participa? De que forma?
4. Na sua concepção, o PPP é um documento que pode contribuir para qualificar práticas educativas na unidade escolar? Se sim, de que forma?
5. Como você resolve questões/problemáticas referentes aos processos de inclusão escolar? Onde busca subsídios?
6. Com relação à gestão escolar (diretor e supervisor), como compreende a atuação desses profissionais no processo de construção de práticas inclusivas na unidade escolar? Quais são suas impressões sobre isso? Você teria alguma sugestão do que poderia ser feito na atuação desses profissionais para favorecer as práticas inclusivas na unidade escolar?
7. E com relação à atuação dos professores, como você compreende a atuação desses profissionais no processo de construção de práticas inclusivas na unidade escolar? Quais são suas impressões sobre isso? Você teria alguma sugestão do que poderia ser feito na atuação desses profissionais para favorecer as práticas inclusivas na unidade escolar?
8. Considerando o objetivo desta pesquisa (descrito no texto inicial), você teria mais alguma contribuição?

## APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÃO – ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA



Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Centro de Educação a Distância – CEAD  
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI



### Documento 2 – Roteiro de entrevista para Equipe Gestora (diretoras e supervisores)

Roteiro de entrevista semiestruturada, a ser realizada com gestores que atuam na Educação Infantil.

A pesquisa a qual esse instrumento se dedica está intitulada “**A Equipe Gestora Frente ao Coletivo Escolar na consolidação da Educação Inclusiva: reverberações nas práticas da Educação Infantil**” e tem como principal objetivo analisar, no contexto da Educação Infantil, como a atuação da gestão escolar interfere junto ao coletivo na qualificação das práticas educacionais e processos formativos dos professores, voltados para Educação Inclusiva.

A entrevista será realizada pela pesquisadora de forma online, através da plataforma *Google Meet®*, onde ficará gravada, ou de forma presencial, caso as condições sanitárias permitam, nesse caso serão gravadas com gravador disponibilizado pela pesquisadora. As gravações serão com consentimento dos participantes e preservando a identidade deles.com consentimento dos participantes e preservando a identidade deles.

### Perfil profissional dos gestores envolvidos na pesquisa

Gênero: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Pessoa com deficiência: ( ) sim ( ) não

Tempo de atuação como supervisor/diretor na Educação Infantil:

---

Formação:

Graduação Incompleta

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Formação em: \_\_\_\_\_

Sua situação funcional na PMF é:

Efetivo  Contrato temporário

Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino: \_\_\_\_\_

Já teve/tem experiência com crianças com deficiência, orientando e acompanhando grupos com crianças com deficiência?  Sim  Não

Já teve/tem formação (inicial, continuada, descentralizada...) sobre Educação Inclusiva, especialmente em relação às deficiências?  Sim  Não

Instrumento de entrevista para gestores

1. Você conhece e utiliza a legislação educacional que sustenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Florianópolis? Se sim, de que forma a utiliza?
2. Como é realizada a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade? Quem participa do processo? Como esse processo acontece?
3. Na sua concepção, o PPP é um documento que pode contribuir para qualificar práticas educativas na unidade escolar? Se sim, de que forma?
4. Na sua opinião, de que forma o PPP manifesta no dia a dia na unidade escolar? Como as questões teóricas previstas por esse documento se articulam com as práticas pedagógicas?

5. Onde você, enquanto diretor/supervisor, encontra suporte técnico e teórico para contribuir com as discussões acerca do trabalho com a educação inclusiva na escola?

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTA E CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS E GRAVAÇÕES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### APRESENTAÇÃO DA PESQUISA:

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “**A Equipe Gestora frente ao Coletivo Escolar na consolidação da Educação Inclusiva: reverberações nas práticas da Educação Infantil**”, que será realizada na **Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Profª Drª Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco**. As informações presentes neste documento foram fornecidas pela pesquisadora **Lilian Poletto Lesina**.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra que ficará com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar o Termo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo se você não quiser participar ou retirar sua autorização em qualquer momento, mesmo depois de iniciar sua participação na pesquisa.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Objetivos:** O objetivo geral desta pesquisa é analisar, no contexto da Educação Infantil, como a atuação da gestão escolar interfere junto ao coletivo na

qualificação das práticas educacionais e processos formativos dos professores, voltados para a Educação Inclusiva.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar no Projeto Político Pedagógico as ações previstas que orientam a Educação Inclusiva na Unidade Escolar;
- b) Verificar as demandas da equipe gestora e professores, relacionadas às barreiras que encontram para efetivar as políticas educacionais inclusivas na prática educativa;
- c) Identificar o trabalho da equipe gestora com os professores e a repercussão deste na formação para uma prática inclusiva dos mesmos.

**Como será a participação na pesquisa:** Participando do estudo você está sendo convidado a responder um questionário que servirá para a caracterização dos participantes, bem como responder uma entrevista que será aplicada pela pesquisadora, mantendo sigilo sobre sua identidade.

Tal entrevista será realizada de modo presencial se as condições sanitárias permitirem, caso contrário será realizada de forma remota, por meio de plataforma *online*. Para tanto, os participantes deverão dispor dos recursos para o acesso à plataforma *online* com acesso à internet, como computador, computador portátil ou celular. Caso o participante não disponha desses recursos, eles serão viabilizados pela pesquisadora em articulação com a instituição responsável pela pesquisa, a UDESC. Os encontros *online* para as entrevistas serão organizados pela pesquisadora a depender da disponibilidade do participante.

Caso as condições sanitárias relacionadas à COVID-19 mudem e se for da vontade do participante, as entrevistas poderão ocorrer de maneira presencial, mediante organização da pesquisadora, conforme a disponibilidade do participante, em local indicado por ele, desde que haja condições para a gravação.

Lembrando que não haverá nenhuma despesa ou custos para participar da pesquisa. Caso você tenha alguma despesa ou qualquer prejuízo financeiro em decorrência desta pesquisa, você tem garantia de ressarcimento.

**E se eu sofrer algum dano associado à pesquisa?**

Em casos de danos materiais ou imateriais, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, você tem direito a indenização. Isso porque, o pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que está posto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS), tratando dos preceitos éticos e da proteção dos participantes da pesquisa. Este TCLE foi elaborado de acordo com esses preceitos.

### **Há algum risco ao participar dessa pesquisa?**

É importante saber que o risco do participante entrevistado será mínimo, mas pode ocorrer. Por exemplo, durante a entrevista é possível que o participante se sinta ansioso, constrangido, incomodado, emocionado ou entediado. Contudo, será feito o possível para manter o ambiente *online* (ou presencial, caso mudem as condições sanitárias em função da COVID-19) descontraído e confortável, sem interrupções de terceiros. Assim, o participante pode realizar pausas, sair da sala quando necessário ou mesmo solicitar que a entrevista se encerre antes do previsto. Do mesmo modo, a pesquisadora ao notar esses sinais no participante poderá interromper a entrevista em prol do bem-estar do participante. Embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e a pesquisadora se esforce para manter o sigilo, é pertinente considerar que há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeos e/ou registros.

### **Qual será o benefício por participar da pesquisa?**

Com relação aos benefícios desta pesquisa, pretende-se contribuir para as práticas formativas em Educação Inclusiva do coletivo Escolar. Apontando caminhos à Educação Infantil, para construção de práticas educativas anticapacitistas efetivas e que venham a ser adotadas na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como premissa a efetiva participação e inclusão de todos/as na escola e o respeito às diferenças humanas existentes.

Além disso, haverá benefícios indiretos para a comunidade escolar, pois a presente pesquisa visa colaborar com as práticas escolares. Levando em consideração que a busca pela produção de conhecimento científico auxilia na

produção de novos conhecimentos. A contribuição acadêmica para o conhecimento científico por meio da pesquisa, bem como, retorno positivo para a sociedade é compromisso assumido pelas pesquisadoras. Ao final da pesquisa o participante também terá acesso ao resultado do presente estudo.

### **Eu tenho algum órgão de proteção que me respalda para participar dessa pesquisa?**

Essa pesquisa é baseada na Resolução CNS 510/16, que se preocupa em garantir a proteção devida aos participantes das pesquisas, com a ética de ter respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas. Além disso, essa pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH/UDESC), que é um órgão “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”, ou seja, é muito importante entender que esse órgão serve para proteger o participante. Assim, o participante é livre para entrar em contato com esse órgão. O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UDESC) está situado ao lado do hall de entrada do Prédio da Reitoria, sito à Avenida Madre Benvenuta, 2007, Cep 88035-901, Itacorubi, Florianópolis – SC. O contato telefônico pode ser feito através do fone/fax (48) 3664-8084 e/ou (48) 3664-7881, sendo que as ligações internacionais devem acrescentar o código 55. O contato eletrônico pode ser feito através do correio eletrônico: cep.udesc@gmail.com.

### **E se houver dúvidas, como entrar em contato com os pesquisadores?**

É importante que você tenha entendido as informações acima, por isso, caso você tenha alguma dúvida ou não tenha compreendido algum enunciado sinta-se à vontade para fazer perguntas. Você não é obrigado a participar da pesquisa e pode desistir de fazer parte da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou mesmo depois das entrevistas). Caso você tenha entendido as informações e queira voluntariamente participar da pesquisa, responda o contato da pesquisadora. Caso você concorde em participar dessa pesquisa, após o seu aceite serão geradas duas vias desse documento, assinadas pela pesquisadora e pelo participante. **Uma das vias ficará com você.**

Caso você venha a ter alguma dúvida sobre a pesquisa, você também pode entrar em contato com: **Profª Drª Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco (Orientadora)** telefone: (48) 3664-8400; e-mail: soeli.francisca@udesc.br; e endereço profissional Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - Centro de Educação a Distância (CEAD) sito à Avenida Madre Benvenuta, 2007, Cep 88035-901, Itacorubi, Florianópolis – SC

**Profª Drª Solange Cristina da Silva (Coorientadora)** telefone: (48) 3664-8400; e-mail: profsolangeudesc@gmail.com; e endereço profissional Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - Centro de Educação a Distância (CEAD) sito à Avenida Madre Benvenuta, 2007, Cep 88035-901, Itacorubi, Florianópolis - SC

Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora **Lilian Poleto Lesina** por meio do telefone (48) 99964-5999 (telefone e whatsapp) a qualquer momento para fazer um questionamento ou pedir esclarecimento ou, ainda, fazer alguma consideração ou complementação sobre a pesquisa ou sobre a entrevista caso tenha lembrado de alguma situação que considere importante informar.

### **ESCLARECIMENTOS SOBRE AS GRAVAÇÕES**

A coleta de informações será realizada por meio da plataforma *online* Google Meet® ou, caso as condições sanitárias em função da COVID-19 mudem, no local indicado pelo participante, desde que haja condições para a gravação, será utilizado um gravador. Os dados obtidos no estudo serão utilizados no projeto de pesquisa supracitado, os quais poderão ser apresentados em congressos, palestras ou publicados em periódicos científicos. Sua identidade, seu nome, seus dados e suas gravações, nunca serão intencionalmente revelados. Lembrando, contudo, que embora a identidade do participante estritamente seja sigilosa e os pesquisadores se esforcem para manter o sigilo, é pertinente considerar que há o risco de quebra de sigilo, ainda que não intencional, pelo uso de vídeos ou registros. Todos os itens acima também se aplicam às gravações. É importante que você tenha entendido as informações acima, por isso, caso você tenha alguma dúvida ou não tenha compreendido alguma informação, sinta-se à vontade para fazer perguntas. Você não é obrigado a participar da pesquisa e pode desistir de fazer parte da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou mesmo depois da gravação). Caso você tenha

entendido as informações e autorize o uso de sua imagem nessa pesquisa, preencha o documento de consentimento. Caso você concorde em participar dessa pesquisa, após o seu aceite serão geradas duas vias desse documento. **Uma dessas vias ficará com você.**

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM, GRAVAÇÕES E VÍDEOS



### CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES



Permito que sejam realizadas ( ) fotografia, ( ) filmagem ou ( ) gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “**Atuação da equipe gestora frente ao coletivo escolar na Educação Infantil: reverberações nas práticas inclusivas**”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As ( ) fotografias, ( ) vídeos e ( ) gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil. Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040. Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconfortos que esta pode acarretar, aceito participar e declaro ter recebido uma via original deste documento rubricada em todas as folhas e assinada ao final, pela pesquisadora e por mim:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

**Responsabilidade da Pesquisadora:**

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS, resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

[Logo da Instituição]

### DECLARAÇÃO

(Responsável da instituição pela coleta de dados)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando colaborar com a pesquisa e como representante legal da Instituição .....  
 ....., (nome instituição), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: Atuação da equipe gestora frente ao coletivo escolar na Educação Infantil: reverberações nas práticas inclusivas, da mestrandia Lilian Poletto Lesina do Programa de Mestrado Profissional em Educação inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob orientação da professora Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e co-orientado pela professora Solange Cristina da Silva; e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, ..... /...../.....

ASSINATURA: .....

NOME: .....

CARGO: .....

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

## ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES



GABINETE DO REITOR

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “**A Equipe Gestora frente ao Coletivo Escolar na consolidação da Educação Inclusiva: reverberações nas práticas da Educação Infantil**”, declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 26 de agosto de 2021.

Profa. Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco (assinado digitalmente)

Ass: Pesquisador Responsável

Profa. Vera Márcia Marques Santos (assinado digitalmente)

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Profa. Vera Márcia Marques Santos

Cargo: Diretora Geral do CEAD/UDESC

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Número de Telefone:(48) 3664 8409

Documento assinado digitalmente  

 Fabícia Luiz Souza  
 Data: 31/08/2021 15:22:11-0300  
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Fabrícia Luiz Souza

Cargo: Diretora de Gestão Escolar

Instituição: Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Gestão Escolar  
 Número de Telefone: (48) 3251 6112

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.  
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cep.udesc@gmail.com](mailto:cep.udesc@gmail.com)  
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)



Assinaturas do documento  
 Código para verificação: **IM0V012K**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ **SOELI FRANCISCA MAZZINI MONTE BALNCO** em 30/08/2021 às 11:25:57  
 Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:40:47 e válido até 30/03/2118 - 12:40:47.  
 (Assinatura do sistema)
- ✓ **VERA MARCIA MARQUES SANTOS** (CPF: 534.XXX.309-XX) em 30/08/2021 às 14:04:15  
 Emitido por: "Autoridade Certificadora SERPRORFBv5", emitido em 11/03/2021 - 16:10:56 e válido até 10/03/2024 - 16:10:56. (Assinatura ICP-Brasil)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferenciadocumento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMzQyMDJfMzQyODIfMjAyMV9JTTBWMD EySw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00034202/2021** e o código **IM0V012K** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE SANTA CATARINA -  
UDESC



### PARECER CONSUBSTANCIADO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Equipe Gestora frente ao Coletivo Escolar na consolidação da Educação Inclusiva: reverberações nas práticas da Educação Infantil

**Pesquisador:** Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 53027921.9.0000.0118

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Principal Patrocinador:** financiamento próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.180.571

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1845134.pdf	16/12/2021 20:32:27		Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP_Lilian.docx	16/12/2021 20:30:49	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Outros	Autorizacao_analise_documental.docx	16/12/2021 20:11:47	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Outros	Consentimento_Para_Fotografias__Vdeos_e_Grava_modificado.doc	16/12/2021 20:07:07	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Outros	Roteiro_roda_de_conversa.docx	16/12/2021 20:03:24	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_modificado.doc	16/12/2021 20:00:41	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado_detalhado_modificado.docx	16/12/2021 20:00:18	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plaraforma_Brasil.pdf	03/11/2021 17:51:44	LILIAN POLETO LESINA	Aceito

Outros	Termo_consentimento_instituicao.docx	29/10/2021 19:32:57	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas.docx	29/10/2021 19:28:55	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Ciencia_e_Concordancia_das_Instituicoes_Envolvidas.pdf	28/10/2021 16:34:18	LILIAN POLETO LESINA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	28/10/2021 16:12:00	LILIAN POLETO LESINA	Aceito

---

**Situação do Parecer: Aprovado**

**Necessita Apreciação da CONEP: Não**

FLORIANOPOLIS, 20 de dezembro de 2021

**Assinado por Gesilani Júlia da Silva Honório  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC  
**Bairro:** Itacorubi **CEP:** 88.035-001  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3664-7881 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cep.udesc@gmail.com



## Assinaturas do documento



Código para verificação: **P53Y8GV7**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **SOELI FRANCISCA MAZZINI MONTE BALNCO** em 14/12/2022 às 22:30:31  
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:40:47 e válido até 30/03/2118 - 12:40:47.  
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwNTY2NjBfNTY3NDdfMjAyMI9QNTNZOEEdWNw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00056660/2022** e o código **P53Y8GV7** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.