



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA DE OLIVEIRA MORAES

**A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR  
SOBRE AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (PE)**

Recife  
2025

ANGÉLICA DE OLIVEIRA MORAES

**A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR  
SOBRE AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (PE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar.

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Moraes, Angélica de Oliveira.

A atuação da gestão escolar na educação inclusiva: um olhar sobre as escolas da rede municipal de Ensino do Recife (PE) / Angélica de Oliveira Moraes. - Recife, 2025.

146f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Márcia Angela da Silva Aguiar.

Inclui referências e apêndices.

1. Gestão escolar; 2. Educação inclusiva; 3. Políticas educacionais; 4. Participação. I. Aguiar, Márcia Angela da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ANGÉLICA DE OLIVEIRA MORAES

**A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR  
SOBRE AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (PE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Data de aprovação: 27/08/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Goiás

---

Profa. Dra. Luciana Rosa Marques (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico esta dissertação à minha mãe, Janete Oliveira (in memorian), que sempre me ensinou a lutar pelo que acredito e manter minha cabeça erguida, independente das adversidades da vida. Ser sua filha é o meu maior orgulho. Obrigada por tudo, Mainha!*

*Um país é uma casa grande onde construímos nossas pequenas casas. Um país é uma casa de casas... Constrói-se um país da mesma forma que se constrói uma casa. Com uma diferença. Para eu construir a minha casa, bastam o meu Sonho e a minha Inteligência. Mas, para se construir essa grande casa que se chama país, é preciso que muitos sonhem o mesmo Sonho. Quando muitas pessoas sonham juntas o mesmo Sonho dessa grande casa chamada país, temos um povo. É o povo que constrói um país (Alves, 2003, p. 8, grifo nosso).*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que mesmo em outro plano, me inspira e dá forças para continuar trilhando o caminho para alcançar meus sonhos.

A Camilo, meu companheiro, por me incentivar sempre e estar comigo em todos os momentos, sejam eles de risadas abertas ou de aperto no coração. Que sorte a nossa que nossos caminhos se cruzaram para seguirmos juntos essa travessia que é viver!

À Família Moraes, que em todos os momentos bons ou difíceis, vem se mantendo firme e sendo meu alicerce: Wellington, Ítala Maria, Verônica, Wilson Neto, Drielly e Benício, o dono do sorriso que me cura. Aos meus tios maternos, Jacira e Jair, pelo carinho que sempre tiveram comigo.

Às pessoas que me fazem lembrar constantemente que *eu não ando só*: Juliana Dolores, Daniela Gonçalves, Rafael Ângelo, Alcione Ferreira, Caroline Coutinho, Flávia Suzue, Marcela Rocha e Rosana Melo. A amizade de vocês me fortalece cotidianamente!

À Família Soares, pela acolhida e incentivo: Nanci (*in memoriam*), José Arlindo, Natália, Leonardo, Sérgio e aos pequenos, Francisco e Iara.

À minha orientadora, Márcia Angela da Silva Aguiar, por ter acreditado na relevância do tema dessa pesquisa e escolhido o meu projeto. Minha profunda admiração e gratidão por ter aberto mais essa porta para o meio acadêmico.

Às professoras do PPGE: Ana Lúcia Félix, Alice Happ Botler, Janete Azevedo e Rosângela Tenório, pelos conhecimentos compartilhados durante o curso de Mestrado; aos professores Luciana Marques e João Ferreira, pelas valorosas contribuições na banca de qualificação.

Aos funcionários do PPGE, pela proatividade e gentileza na resolução de todas as demandas. O meu muito obrigada!

À SEDUC-Recife, em especial à Secretaria Executiva de Gestão em Rede e à Gerência de Educação Especial, por terem permitido que adentrasse nas escolas da rede, elemento primordial para realização desta pesquisa.

Aos colegas curso de Mestrado: Drielli Cavalcanti, Paulo Ricardo, Irlly Ferreira e Diego Martiniano, em especial à Lucilla Peres, amiga querida de tantas conversas sobre educação inclusiva e sobre nossa vivência como educadoras. Foi uma jornada intensa, de muitas partilhas e discussões extremamente relevantes. Sigamos firmes e adiante com nossos propósitos em luta por uma *EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE* para todas e todos!

Aos amigos de vida e de profissão, educadores no sentido mais completo para o termo,

que são uma inspiração para mim: Milena Gomes, Socorro Nogueira, Vanilda Mendes, Sandino Farias. Vocês são incríveis!

Aos profissionais que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa, com tanta atenção, gentileza e disposição. Serei sempre grata!

A todos os estudantes, principalmente aos que são público-alvo da educação especial, por terem me despertado o ímpeto para me aprofundar na pesquisa sobre educação inclusiva: que ninguém lhes negue o direito de ser quem vocês são!

Sou grata ao que fui como estudante e ao que sou como educadora, nesse processo constante de transformação que a educação nos proporciona e lhes agradeço profundamente por todo apoio que recebi durante essa caminhada!



## RESUMO

No Brasil, a implementação de uma educação inclusiva tem se mostrado tarefa desafiadora ao longo das décadas. Embora conquistas tenham sido alcançadas, o cotidiano escolar nos revela que há ainda muito o que trilhar para que a educação inclusiva seja, de forma efetiva, realidade nas escolas brasileiras. A existência de um aparato legal nem sempre garante que os estudantes público-alvo da educação especial tenham assegurada a tríade acesso, permanência e qualidade da educação. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a atuação da gestão escolar para a articulação da educação inclusiva nas escolas da rede municipal do Recife, considerando as diretrizes que norteiam a implementação das políticas de educação inclusiva na referida rede. A fundamentação teórica desta pesquisa sustenta-se nas concepções de educação inclusiva, como paradigma que propõe transformação do modelo tradicional de educação que tende a excluir os estudantes que não se adequam a padrões educacionais homogeneizadores, com referência a autores como Mantoan e outros que abordam a inclusão na educação. Já as concepções de gestão escolar são pautadas em Libâneo, Paro, Souza, entre outros. Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, realizamos um estudo de casos em duas escolas da rede municipal de ensino do Recife, com abordagem qualitativa. Utilizamos a análise de conteúdo para tratamento e exame dos dados coletados (documentos, entrevistas e anotações oriundas de observação não-participante), de forma que fossem interpretados levando-se em consideração a complexidade do ambiente onde foram produzidos. Como resultados, constatamos que a gestão escolar pouco consegue atuar na articulação para que as diretrizes para educação inclusiva sejam implementadas nas escolas lócus desta pesquisa. A falta de preparo e o excesso de demandas burocráticas são fatores que se sobrepõem aos de caráter político e pedagógico da gestão escolar. Nesse sentido, faz-se necessário, dentro da estrutura da RMER, reorientar e fornecer condições a esses profissionais para que as competências política e pedagógica da sua função permitam construir interna e coletivamente estratégias em cada escola de forma singular, para efetivar a equidade no tratamento de estudantes, sejam com ou sem deficiência.

**Palavras-chave:** gestão escolar; educação inclusiva; políticas educacionais, participação.

## ABSTRACT

In Brazil, the implementation of inclusive education has proven to be a challenging task over the decades. Although progress has been made, daily school life reveals that there is still much to be done for inclusive education to become a concrete reality in Brazilian schools. The existence of legal frameworks does not always guarantee that students targeted by special education policies have assured access, retention, and quality of education. The general objective of this research was to analyze the role of school management in articulating inclusive education in schools within the Recife municipal network, considering the guidelines that govern the implementation of inclusive education policies in that network. The *theoretical foundation* of this study is grounded in the concept of inclusive education as a paradigm that seeks to transform the traditional educational model, which tends to exclude students who do not conform to standardized educational norms. The work draws on authors such as Mantoan and others who address inclusion in education. The concepts of school management are based on scholars such as Libâneo, Paro, and Souza. For the empirical phase of the study, a case study was conducted in two public schools in Recife's municipal education system, using a qualitative approach. *Content analysis* was applied to process and examine the collected data (documents, interviews and observation notes), with interpretation guided by the complexity of the environments in which the data were produced. The *findings* revealed that school management has limited capacity to coordinate the implementation of inclusive education guidelines in those schools. A lack of preparation and an overload of bureaucratic tasks are factors that often overshadow the political and pedagogical roles of school management. In this context, it is necessary, within the structure of Recife's Municipal Education Network (RMEN), to reorient and provide adequate support for these professionals so that the political and pedagogical competencies of their role can foster the development of internal and collective strategies in each school, tailored to their specific context, in order to ensure equity in the treatment of all students, with or without disabilities.

**Keywords:** school management; inclusive education; educational policies; participation.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para análise qualitativa dos textos.....	26
Quadro 2 – Teses selecionadas para análise qualitativa dos textos.....	26
Quadro 3 – Perfil dos sujeitos entrevistados em duas escolas da RMER .....	50
Quadro 4 – Recorte da Legislação/Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.....	71
Quadro 5 – Normatização da Educação Especial e Inclusiva na RMER .....	79
Quadro 6 – A acessibilidade no Plano Municipal de Educação do Recife (2015-2025).....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
Efer	Escola de Formação de Educadores do Recife
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEE	Gerência de Educação Especial
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e mais
NGP	Nova Gestão Pública
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PERMR	Política de Ensino da Rede Municipal do Recife
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RME	Rede Municipal de Ensino do Recife
RPA	Região Político-administrativa
Seduc	Secretaria de Educação
Segre	Secretaria Executiva de Gestão da Rede
SMER	Sistema Municipal de Educação do Recife
Siore	Setor de Informações e Ordenamento da Rede
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

UFPE

Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>AS PESQUISAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS....</b>	<b>23</b>
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLA PARA TODOS .....	29
2.2	GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS GERAIS .....	40
2.3	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES .....	46
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>49</b>
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	49
3.2	SUJEITOS ENTREVISTADOS .....	50
3.3	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	51
3.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NA COLETA DE DADOS .....	52
3.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE .....	54
3.6	AS ESCOLAS CAMPO DA PESQUISA, SUA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ..	55
3.6.1	A rede municipal de ensino do Recife: caracterização geral.....	56
3.6.2	Caracterização do locus da pesquisa: as escolas regulares da RPA 03.....	59
3.6.3	A Escola Centro.....	61
3.6.4	A Escola Subúrbio.....	64
<b>4</b>	<b>AS DEFINIÇÕES E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM RECIFE .....</b>	<b>67</b>
4.1	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL .....	70
4.2	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE .....	78
<b>5</b>	<b>PERFIL, ATUAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>88</b>

5.1	PERFIL PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS .....	88
5.2	A ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS .....	95
5.3	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE AS DIRETRIZES E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA .....	110
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS GERAIS .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIROS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há quase três décadas, o termo inclusão foi utilizado pela primeira vez em uma declaração universal<sup>1</sup>, no sentido de evocar a atenção para a importância da garantia do direito à educação para pessoas com deficiência. As discussões em torno do tema têm se intensificado e adquirem, paulatinamente, contornos variados, principalmente sobre elaboração de políticas públicas que assistam o referido público-alvo. Nesse ínterim, presenciamos tanto avanços na área, como retrocessos severos, acentuados entre 2016 e 2022 e que reverberam até o momento em que nos encontramos.

A política de desmonte da educação, iniciada com o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato (2014-2016) e alicerçada durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), suscita debates recorrentes, a fim de se superar os duros entraves pelos quais a educação atravessou e a retomada da marcha para que se assegure direito à educação de qualidade para todos os estudantes. Cortes nos investimentos para a educação, discussões acerca do *homeschooling*, o movimento *escola sem partido*, a militarização das escolas públicas, estão entre as polêmicas pautas que emergiram no contexto de um governo que, perceptivelmente, objetivava o sucateamento do sistema público de educação (Cássio, 2021). No âmbito das políticas de educação inclusiva, nos deparamos com a perversa tentativa do retorno da segregação de estudantes com deficiência através do Decreto Nº 10.502/2020, que previa o retorno de escolas e classes especializadas, com a justificativa falaciosa de que seria assegurada equidade aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) (Brasil, 2020). Antes que esse passo para a contramarcha fosse consolidado, a mobilização de parte da sociedade civil e o entendimento do poder judiciário fizeram com que o decreto fosse revogado.

A educação figura entre os direitos inalienáveis a todos os indivíduos, discurso que começou a ganhar destaque a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). O artigo 26 do referido documento diz que, todos os indivíduos têm direito a instrução elementar, sendo esta obrigatória, orientada no sentido do pleno desenvolvimento integral dos seres humanos, fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1948).

No Brasil, a universalização desse direito foi assegurada a partir da Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988), sendo considerado condição da cidadania, cabendo ao Estado a

---

<sup>1</sup> O referido documento é a Declaração de Salamanca, de 1994, considerado um marco para o direito à educação das pessoas com deficiência. Trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.



responsabilização pela mesma, como expresso no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Dentro das garantias destacam-se o acesso à educação, a permanência dos educandos na escola e a qualidade do ensino a ser ofertado. Outro ponto de destaque presente no mesmo capítulo, é o princípio de igualdade, tanto de acesso quanto de condições para a permanência dos educandos nas escolas. A tríade *acesso, permanência e qualidade* deve ocorrer concomitantemente: se uma dessas garantias não for cumprida, o direito à educação não é exercido de forma plena. O que vimos presenciando e aconteceu de forma mais acentuada no período supracitado, principalmente pelos efeitos causados pela ingerência na pandemia da COVID-19, esteve bem longe do que preconiza nossa carta magna (Botler; Nascimento, 2023; Silva; Teixeira, 2022). Somos um país de desigualdades econômico-sociais profundas e o reflexo disso se mostra de uma forma perversa na persistência da não garantia do direito à educação pública para alguns grupos considerados minoritários.

As dificuldades enfrentadas pelos educandos de uma maneira geral tornam-se mais acentuadas para o público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>2</sup>. A falta de estrutura nas escolas, de programas suplementares de assistência, transporte, de profissionais qualificados e de estratégias para adaptação / aceleração nos conteúdos – no caso dos estudantes com altas habilidades - entre outros, são algumas das barreiras que durante muito tempo materializam o processo de exclusão, fazendo com que o grupo de educandos com algum tipo de deficiência estivesse à margem do processo educacional (Lopes, 2009; Paro, 2012; Silva Filho; Kassar, 2019).

As formas como as políticas públicas em educação são conduzidas, as práticas implementadas no sentido de gerir a educação brasileira, estão diretamente ligadas com o modelo neoliberal, implementado na gestão pública a partir das reformas de Bresser Pereira, na década de 1990. Sendo o neoliberalismo um sistema que corresponde a práticas, dispositivos, diretrizes, ligadas a todas as esferas da vida dos indivíduos e que estimula, principalmente a concorrência e o discurso meritocrático, o papel e os mecanismos assumidos pelo Estado para condução das políticas públicas, assumindo a lógica de mercado. Esse impacto reflete nas formas de organização e gestão da educação tanto em âmbito macro quanto micro.

---

<sup>2</sup> A nomenclatura é utilizada de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, onde considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

A gestão escolar democrática, como preconizam os documentos que regulamentam de forma ampla a educação brasileira (Brasil, 1988, 1996, 2015) dá ênfase à importância e à necessidade do investimento em capital e formação de corpo profissional capacitado para que se alcance o objetivo primordial: uma educação de qualidade. Os cortes de verbas impostos de forma perversa à educação a partir de 2016, associados a ingerência de alguns governantes, corroboraram com o sucateamento e a falta de estrutura da maioria das escolas, o que afeta toda a comunidade escolar. Para que haja a permanência dos estudantes na escola, é necessária uma boa estrutura de funcionamento do local e a manutenção de programas suplementares de suporte, como destaca Paro (2012, 2022). A qualidade na educação atrela-se aos dois itens citados – acesso e permanência – considerando que o trabalho da equipe acaba sendo impactado pelas condições do seu local de trabalho, que na rede pública são, na maioria das vezes, desfavoráveis. Essa é uma dura realidade que deve ser amplamente debatida e modificada, para que avancemos em busca da melhoria na educação pública.

No que concerne à implementação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, avanços significativos se materializaram ao longo dos anos 2000. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelece a Educação Especial como modalidade da educação básica, transversal a todas as etapas de ensino e garantida ao longo da vida (Brasil, 1996). A matrícula dos educandos com *necessidades especiais*, como traz o texto, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino e, quando apresentarem necessidades específicas, é previsto serviço de apoio especializado; houve a reformulação da Política de Educação Especial, que passou a apresentar uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2008); a sanção do Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo funcionar como um atendimento complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência (Brasil, 2011); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com deficiência), sancionada em 2015, que representa um avanço de extrema importância dentro da luta dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2015a)<sup>3</sup>; a Lei Berenice Piana<sup>4</sup> (Lei nº 12.764/2012) que reconhece o autismo como deficiência e assegura direitos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2012); e a Lei Nº 14.191/2021, que altera a LDB e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

---

<sup>3</sup> A LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, além do direito à Educação, dispõe sobre o direito à vida, saúde, habilitação e reabilitação, moradia, trabalho, assistência social, cultura, esporte, acessibilidade, entre outros, sendo um importante documento jurídico na luta pela igualdade e equidade de direitos das pessoas com deficiência.

<sup>4</sup> Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

São mudanças basilares e substanciais na legislação que ampara uma educação para todos. Como previsto nos documentos supracitados, é explícito que o direito à educação deve ser assegurado a todos, sem distinção, com a garantia de continuidade dos estudos em todos os níveis, cabendo ao Estado, em consonância com as necessidades da sociedade civil, a promoção de políticas sociais de inclusão escolar, bem como a responsabilidade da vigilância e garantia de direito à educação (Ferreira; Aguiar, 2001). No entanto, para que as políticas públicas de educação inclusiva assegurem que o processo educacional seja efetivo e alcance todos os educandos, é preciso compreender o que a educação inclusiva propõe, para que não se confunda incluir com integrar.

Além disso, também é necessário identificar quais as barreiras existem (e persistem) para que as denominadas escolas comuns se transformem em escolas inclusivas, quais dificuldades os docentes e demais profissionais da educação encontram para que este *modelo escolar* seja tido como universal, e até mesmo compreender como se processa a implementação das políticas de educação inclusiva. São diversos questionamentos que permeiam esse paradigma de ensino. Nesse âmbito, torna-se mister a compreensão das políticas educacionais nesse processo, como ferramentas catalisadoras de mudanças na sociedade e, de forma localizada, como a gestão escolar vai atuar na implementação das orientações dessas políticas às práticas no ambiente escolar onde atua.

No entanto, não basta garantir a matrícula e o acesso à escola para prover a estudantes com algum tipo de deficiência um efetivo processo educacional, como previsto em lei. Sobre tal realidade, Mantoan (2003, 2015, 2019) afirma que a igualdade de oportunidades é perversa quando garante o acesso de pessoas com deficiência à escola comum, mas não lhes assegura a permanência e prosseguimento em todos os níveis de ensino, fenômeno que a autora caracteriza como uma inclusão-excludente. Sobre a permanência do PAEE nas escolas e a forma como é articulado o processo de educação inclusiva, damos ênfase a como as escolas são geridas, dentro do modelo de gestão democrática preconizado por lei para a articulação de uma educação inclusiva.

São anos de enfrentamento contra práticas excludentes e segregadoras, a fim de que haja a consolidação da educação inclusiva como prática presente em todas as escolas. Essa jornada torna-se mais difícil quando o próprio Estado não respalda as práticas através de políticas públicas ou até mesmo as deslegitima. Ainda no contexto do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), no âmbito das políticas de educação inclusiva, não podemos deixar de rememorar as declarações feitas por um dos ministros que assumiram a pasta da Educação, Milton Ribeiro, que acenderam o alerta para quem dedica seu trabalho prático ou teórico sobre a inclusão escolar

e, sobretudo, para os mais afetados nessa discussão: os próprios estudantes com deficiência e suas famílias. O então ministro, dizia assumir uma luta contra o que chamava de “inclusivismo”, que, segundo ele, atrapalhava a educação brasileira. Afirmava também que a criança com deficiência colocada dentro da mesma sala com estudantes sem deficiência, não aprendia, mas “atrapalhava”. As aspas são do próprio ministro, justificando-as “porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial”.

Essa justificativa é reveladora não apenas de uma postura política segregacionista, mas a busca por uma justificativa sobre a ausência do Estado, por sua incapacidade de cumprir o que é previsto em lei, o que acreditamos ser o mínimo a ser feito. Mais uma atitude negacionista, preconceituosa e excludente, dentre tantas as quais nos deparamos neste período da nossa história recente, extremamente tenebroso e que deixou danos, os quais demoraremos anos de enfrentamento para que sejam reparados. Essas ações, são caracterizadas como barreiras atitudinais<sup>5</sup>, sendo um dos enormes desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. Como podemos superá-los? Como podemos construir uma escola que tenha uma cultura de inclusão na prática? São questões que buscaremos desenvolver ao longo da nossa escrita.

Quem opta por trabalhar com educação se depara com diversos desafios no decorrer do caminho. E esses desafios crescem para os que acreditam ser possível a implementação de um modelo escolar inclusivo. O ato de educar transpõe o ensino de teorias, métodos, fórmulas ou conteúdos, bem como demanda a sensibilidade para compreender e respeitar os saberes dos educandos, como afirma Freire (2005), além de envolver diversos atores, desde docentes, a gestão, funcionários da escola e familiares. Um dos papéis da educação é estimular a consciência dos indivíduos para que tenham um olhar crítico sobre a sociedade em que vivem, compreendendo seu espaço, reconhecendo seu lugar de fala e lutando por uma sociedade justa e igualitária, onde todos tenham oportunidades e exerçam de forma plena sua cidadania.

Sabemos que, assegurar que os docentes tenham suporte, equipe de apoio, preparação e conhecimento para garantir o direito à educação a todos é função do Estado, em um nível macro. Mas, dentro do ambiente escolar, nas práticas cotidianas, as ações executadas para que os objetivos educacionais sejam alcançados, dentre eles articular práticas inclusivas, tendem a ser estimuladas pelos profissionais responsáveis pela liderança da equipe escolar, nesse caso, o (a) gestor (a). Dentro desse contexto, nossa pesquisa busca compreender como a educação inclusiva é articulada no âmbito da gestão das escolas da rede municipal de ensino do Recife.

A ideia dessa pesquisa surgiu como desdobramento do trabalho de conclusão da

---

<sup>5</sup> Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015a).

especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UFPE)<sup>6</sup>. Nele, foi realizado um levantamento com alguns coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife sobre como os mesmos percebiam o processo de inclusão dentro das escolas onde atuavam e quais práticas eram consideradas inclusivas por esses profissionais. Como resultado da pesquisa, observamos a grande contribuição da coordenação pedagógica, principalmente junto aos professores, na articulação para educação inclusiva, buscando sempre que possível auxiliar esses profissionais a mediar suas práticas em sala de aula.

A partir da análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa, deparamo-nos com o seguinte questionamento: como a gestão escolar (gestores, vice-gestores, coordenação pedagógica) das escolas da rede, consegue conduzir, em parceria com a comunidade escolar, as diretrizes para educação inclusiva nas escolas onde atuam? Este questionamento tornou-se o ponto de partida, a bússola para o caminho teórico e analítico desta pesquisa.

Diante desta pergunta norteadora, estabelecemos como *objetivo geral* deste estudo: analisar a atuação da gestão escolar para a articulação da educação inclusiva nas escolas da rede municipal do Recife. Como *objetivos específicos* estabelecemos: a) Analisar as diretrizes para a educação inclusiva na rede municipal de ensino do Recife; b) Identificar as *ações* da gestão escolar diante da educação inclusiva para estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino do Recife; e c) Analisar a implementação das políticas educacionais inclusivas e a atuação da gestão das escolas da rede municipal de ensino Recife.

O segundo capítulo destina-se à apresentação do levantamento da literatura produzida no recorte temporal de 2008<sup>7</sup> a 2022, referente às categorias temáticas relacionadas com o objeto de pesquisa, a saber: Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Gestão Escolar Democrática. O entendimento destas três categorias faz-se necessário para embasar a pesquisa de campo, que consistiu em um estudo de casos em escolas da rede municipal de ensino Recife, que ofertam o ensino fundamental (anos finais), na modalidade regular. Em seguida ao levantamento da literatura, fizemos uma análise teórico-conceitual das 03 categorias supracitadas. Sobre a Educação Inclusiva, abordamos seu conceito e sua aplicabilidade no ambiente escolar e a relação com o papel da educação na contemporaneidade, com base nos textos de Freitas (2022), Mantoan (2003, 2019), Mantoan, Prieto e Arantes (2023), Orrú (2020) e Sassaki (2003), que foram as leituras base para compreensão do conceito. Tivemos em Jannuzzi (2017) e Mazzotta (2005) a evolução do paradigma, desde o momento em que se tratava da exclusão até chegarmos nas práticas inclusivas atuais, e em Alves (2022) apoiamo-nos na discussão sobre as políticas

---

<sup>6</sup> Ver Moraes (2021).

<sup>7</sup> Início da vigência da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no Brasil.

Sobre a Gestão Escolar, buscamos a compreensão das dimensões técnica, política e pedagógica dessa atividade. Discorremos sobre suas características, atribuições e a transição do modelo clássico de administração escolar para o modelo de gestão. Para o entendimento do papel da gestão, utilizamos como referencial técnico da atividade os escritos de Lück (2013, 2017) e Lück *et al.* (2022), e, como referencial conceitual e crítico, Libâneo (2018), Paro (2003, 2012, 2022), Silva e Teixeira (2022) e Souza (2007, 2009, 2017). Sobre a gestão escolar e seu caráter democrático-participativo, Cária e Andrade (2016), Paro (2012, 2022) e Souza (2023).

Os fundamentos e procedimentos metodológicos são detalhados no capítulo três, onde fazemos o delineamento da pesquisa, desde o cerne do projeto aos ajustes realizados; a apresentação dos instrumentos de coleta dos dados (a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante), a delimitação do campo de pesquisa, a e a caracterização dos sujeitos participantes e a justificativa para utilização da Análise de Conteúdo para inferir sobre as entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, os métodos utilizados e a caracterização dos sujeitos participantes.

As definições e a implementação de políticas públicas de educação inclusiva com foco na rede municipal de ensino do Recife. Permeando entre a macro e a micropolítica são tratadas no capítulo quatro, onde buscamos compreender as diretrizes norteadoras para a educação inclusiva em âmbito nacional e local, com destaque para o documento: “Educação Inclusiva – Múltiplos Olhares”, que compõe a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PERMR) (Prefeitura do Recife, 2015e) e a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife (Prefeitura do Recife, 2023).

No quinto capítulo, intitulado *Perfil, atuação, concepções e práticas dos gestores escolares no âmbito da educação inclusiva*, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa empírica (entrevistas, números da educação inclusiva, caracterização das escolas que foram o campo do estudo de casos) e da materialização da política de educação inclusiva dentro da rede. Sobre os sujeitos participantes da pesquisa, nosso foco direcionou-se à atuação dos gestores escolares da rede municipal de ensino do Recife que, na estrutura organizacional, são chamados de dirigentes escolares.

Nas considerações finais, presentes no capítulo seis, transitamos sobre toda a pesquisa, desde o início às nossas constatações, pontuando com clareza as nossas impressões.

Dentro da perspectiva sociopolítica na qual nos encontramos, vivemos em um momento de enfrentamento contínuo pela manutenção das políticas afirmativas, sejam elas em favor das pessoas negras, da população de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais,

assexuais, pansexuais, não-binários e mais (LGBTQIAPN+), dos povos indígenas ou das pessoas com deficiência. Como exposto anteriormente, entre os anos de 2016 e 2022, vivenciamos um período de ataques diretos à democracia e à manutenção dos direitos básicos inerentes a todas as pessoas que compõem a sociedade brasileira, sob legitimação do próprio Estado, em um movimento de contramarchas e retrocessos, que fomentaram uma verdadeira política de desmonte da educação.

Mediante a atual conjuntura do sistema educacional, onde o processo de reestruturação da educação ainda sofre entraves políticos e considerando que essas mudanças refletem dentro do âmbito local, onde a implementação e as práticas educacionais assumem contornos variados, acreditamos que a presente pesquisa possa trazer uma contribuição para os estudos sobre a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva, a fim de buscar reflexões sobre novas formas de se assegurar uma educação de qualidade, que considere as diversidades e diferenças dos estudantes, lhes assegurando o direito à educação de forma plena.

## **2 AS PESQUISAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS**

O campo da pesquisa educacional no Brasil tem seu desenvolvimento a partir dos anos de 1930 e, ao longo das décadas, vem ampliando os objetos a serem analisados levando em consideração as demandas sociais, políticas e econômicas de cada período. A partir da criação do INEP, em 1938, são iniciadas pesquisas de caráter governamental, com intuito de obter respostas para a formação de políticas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, sob influência do escolanovismo. A preocupação central era a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno. Na década de 1950, ocorreu uma mudança no objetivo dessa produção, que foi direcionada ao entendimento da realidade econômica do país, a fim de que fossem elaborados instrumentos da política educacional que impulsionaram o avanço econômico. Entre 1960 e 1970, com o início do regime militar, ocorre o direcionamento dessas pesquisas para fins econômicos e a implementação dos primeiros cursos de pós-graduação, quando se dá a institucionalização desse campo de estudo. Importante salientar que havia um forte incentivo aos estudos de natureza econômica, onde a educação era vista como investimento e deveria estar articulada com as diretrizes da macroeconomia. Neste período o Tecnicismo foi tomado como base teórica para elaboração das pesquisas, na perspectiva da teoria do capital humano (Almeida, 2010; André, 2006).

Com a implementação dos cursos de pós-graduação em educação de forma institucionalizada, o lócus das pesquisas passa a ser a Universidade e novos temas são abordados, como currículo, avaliação de programas, estratégias de ensino, relações entre educação e trabalho, entre outros, mediante uso de referenciais teóricos críticos. Nos anos de 1980/1990, em decorrência da expansão dos cursos de pós-graduação, ocorre o crescimento expressivo das pesquisas educacionais, que passam a focar nos processos educacionais, através da produção de estudos sobre contextos escolares específicos.

Seguindo as mudanças de perspectiva e temáticas, as metodologias utilizadas também vão se diversificando, tendo preferência as abordagens críticas e que questionavam o tecnicismo então predominante, como os estudos antropológicos, estudos de caso, etnográficos, pesquisas participantes, entre outros, como expõe Almeida (2010). Ainda segundo a autora, a primeira grande característica do momento atual da pesquisa em educação é a produção de um grande número de estudos “referentes aos elementos constituintes dos sistemas públicos de educação, o que tem sido feito a partir de uma perspectiva crítica e compromissada com a qualidade social, o que expressa hoje os desafios postos para uma real democratização da educação.” e buscam



compreender diversos elementos ocupam um lugar de relevância no que diz respeito a busca pelo entendimento e melhoria da qualidade de ensino, bem como fomentar a elaboração de políticas que dêem base para formação de uma escola pública que atenda as reais necessidades dos educandos, a fim de que sejam traçados caminhos possíveis para que as desigualdades educacionais sejam superadas. Essa breve contextualização sobre a origem do campo da pesquisa educacional no Brasil tem como intuito enfatizar que, as mudanças dos temas e focos nas pesquisas educacionais são um reflexo do contexto histórico-social e da complexidade dos fenômenos educacionais.

Sob essa perspectiva, entender o andamento da produção em determinado período, em que patamar se encontram os estudos sobre as temáticas abordadas, analisando a ênfase dada às mesmas, propõe-nos reflexões acerca de nossa pesquisa, auxiliando muitas vezes na escolha de caminhos a serem percorridos para a construção desse aporte teórico. A revisão da literatura, nesse sentido, faz-se necessária para construção de um referencial sobre o andamento dos estudos em determinada área do conhecimento. Para Alves-Mazzotti (2002), os dois propósitos da revisão de literatura seriam a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada, para a construção de um referencial teórico da pesquisa, que possa fornecer subsídios para pesquisas futuras. No presente estudo, nos lançamos na busca sobre a produção na área de gestão escolar e educação inclusiva.

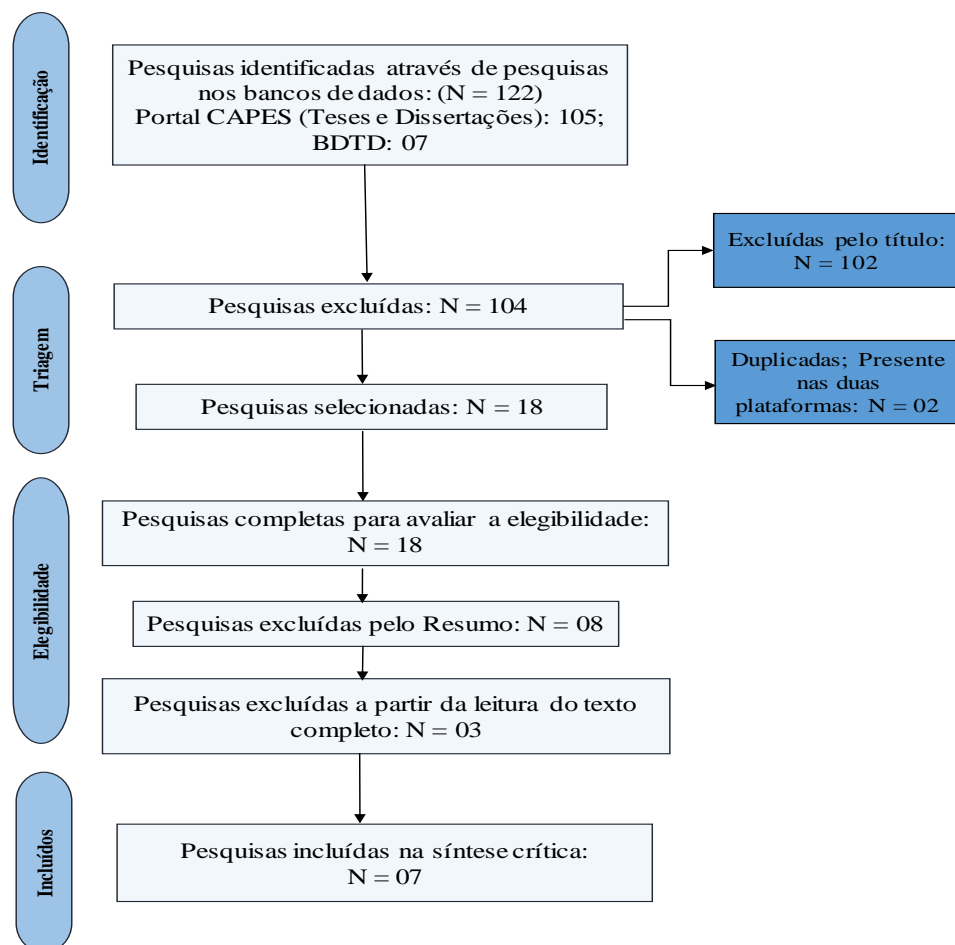
Em um primeiro momento, as buscas das pesquisas para composição do referencial teórico deste capítulo foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal CAPES de Teses e Dissertações, onde nos lançamos à procura de dissertações e teses na área da Educação e/ou Planejamento Educacional, dentro da área de Ciências Humanas, a nível de Mestrado e Doutorado Acadêmico e/ou Mestrados Profissionais. Foram selecionados trabalhos no idioma português, considerando o recorte temporal entre os anos de 2008 a 2022. O marco temporal dá-se com a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), que representa um ponto de partida legal para a implementação legal de práticas inclusivas no âmbito da educação brasileira até o último ano do governo Bolsonaro. Utilizamos como descritores analíticos “Gestor escolar AND Educação inclusiva” AND “Gestão democrática”, sendo essas categorias temáticas convergentes na discussão da implementação da educação inclusiva.

Ao inserir os descritores, obtivemos um resultado geral de 122 estudos encontrados, sendo 105 no Portal CAPES e 17 na BDTD. Os critérios de elegibilidade para a escolha dos estudos foram os seguintes: a) Análise do título (se corresponde ao tema pesquisado); b) Análise do resumo; c) Leitura do texto completo para identificação de contribuições teórico-

metodológicas.

Na análise do título, foram excluídos 102 estudos presentes no Portal CAPES e na BDTD. Em comparação, 02 estudos foram removidos por estarem presente nas duas plataformas (01) e repetido na BDTD (01). Após essa etapa de triagem, 18 pesquisas possuíam texto completo para análise. Pela análise do abstract, 08 (oito) trabalhos foram excluídos, sendo 02 (duas) dissertações e 03 (três) teses. Pela leitura do texto completo, mais 02 (duas) dissertações não alcançaram os critérios de elegibilidade escolhidos, que consistia na análise de trabalhos que debatem a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva bem como a aplicabilidade de políticas de educação inclusiva. Dessa forma, 07 (sete) trabalhos foram escolhidos para a análise qualitativa. Vale salientar que, nosso intuito consistia na análise da produção acadêmica e/ou profissional referentes à temática, desenvolvida preferencialmente em universidades públicas. O Fluxograma a seguir ilustra como foi realizada a referida busca:

**Figura 1** – Fluxograma referente às buscas nos portais CAPES e BDTD



**Fonte:** A autora (2025), adaptado de Capes (2024) e BDTD (2025).

Os estudos selecionados para a análise qualitativa estão listados nos Quadros 1 e 2, apresentados na sequência.

**Quadro 1 – Dissertações selecionadas para análise qualitativa dos textos**

AUTOR	TÍTULO DA OBRA/LINK PARA ACESSO	IES	ANO	LOCAL
Boaventura, Roberta Silva	A gestão escolar na perspectiva da inclusão <a href="http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/760">http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/760</a>	UNOESTE	2008	CAPES
Santos, Regina Rita da Silva	Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios <a href="http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/846">http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/846</a>	UNOESTE	2011	CAPES
Ferreira, Luziete Natalina	Educação escolar inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos <a href="https://mestrado.caedufjf.net/educacao-escolar-inclusiva-desafios-e-possibilidades-de-uma-escola-aberta-para-todos/">https://mestrado.caedufjf.net/educacao-escolar-inclusiva-desafios-e-possibilidades-de-uma-escola-aberta-para-todos/</a>	UFJF	2015	CAPES
Santos, Janaina Teles Pereira	A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA <a href="https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4631/2/JANAI_NASANTOS.pdf">https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4631/2/JANAI_NASANTOS.pdf</a>	UFMA	2016	CAPES
Silva, Claudio Lopes da	Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8589">https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8589</a>	UFJF	2018	BDTD

Fonte: A autora (2025).

**Quadro 2 – Teses selecionadas para análise qualitativa dos textos**

AUTOR	TÍTULO DA OBRA/LINK PARA ACESSO	IES	ANO	LOCAL
Tezani, Thais Cristina Rodrigues	Gestão escolar: A prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva <a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2207">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2207</a>	UFSCar	2008	CAPES
Lepke, Sonize	O gestor da escola pública da região Noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão <a href="https://repositorio.ucs.br/11338/4835">https://repositorio.ucs.br/11338/4835</a>	UCS	2019	CAPES

Fonte: A autora (2025).

A seleção das pesquisas para a síntese crítica considerou a identificação nos textos dos descritores *Gestão escolar*, *Educação Inclusiva* e *Gestão Democrática*. A partir dessa constatação, a análise do texto completo mostrou-se de grande relevância, pois é possível que percebamos a ênfase dada nas pesquisas a cada uma das categorias citadas. No parágrafo subsequente, abordamos o conteúdo das dissertações e teses listadas nos Quadros 1 e 2, demonstrando seus principais pontos de discussão, identificando se a pesquisa apresenta relevância teórica para o nosso estudo.

Boaventura (2008) nos apresenta de forma sistemática a relação entre a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. A autora debruça-se no recorte histórico dos processos

que levaram à passagem da integração para a inclusão, faz uma análise da legislação e realiza um estudo de casos em duas escolas estaduais, uma que atende educação infantil e a outra ensino fundamental e médio, ambas disponibilizando o AEE. A pesquisa auxiliou na compreensão da importância do PPP na implementação de práticas inclusivas, mas se ateve à discussão sobre a percepção do seu trio gestor (direção, vice-direção e coordenação pedagógica) sobre práticas consideradas inclusivas e se consideravam a escola onde atuavam como inclusiva. Vale salientar que, não é feita abordagem sobre a PNEEPEI, visto que a construção do estudo é anterior à mesma.

Santos (2011) propôs-se a identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar de uma escola pública localizada na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (SP). Foram analisados documentos (proposta pedagógica da escola e planos de trabalho da coordenação pedagógica) bem como as ações dos 03 profissionais que compõem o trio gestor: direção, vice-direção e coordenações pedagógicas (ensino fundamental e médio). Chegou-se a conclusão que, os princípios que norteiam a proposta de educação inclusiva na unidade objeto da pesquisa, ainda não eram compreendidos com clareza pela equipe. Foi observado que, ao invés de ações conjuntas, que estimulam a participação de toda a comunidade escolar, ações isoladas faziam parte da realidade da escola, o que tende a dificultar a participação de todos no processo de construção de uma cultura inclusiva.

Na pesquisa de Ferreira (2015), a autora busca compreender como ocorre o atendimento dado pela gestão escolar a estudantes com deficiência, a partir do 6º ano, matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular do estado de Minas Gerais. Sendo um estudo desenvolvido em um programa de pós-graduação profissional, a metodologia escolhida consistiu na formulação de um plano de ação a ser implementado na escola, oriundo dos dados coletados através de um estudo de casos. O objetivo do plano elaborado foi prestar auxílio à gestão com o intuito de que, os obstáculos encontrados para o processo de inclusão escolar, fossem superados. Ações pontuais como a reformulação do PPP da escola, com vistas à inserção de diretrizes que buscassem efetivar práticas inclusivas, a adequação da infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos seriam pontos do referido plano e após a aplicação, um monitoramento periódico seria realizado para observar o andamento do mesmo.

Seguindo a mesma categoria temática (Gestão escolar e educação inclusiva), Santos (2016) também direcionou o foco da sua pesquisa para a equipe gestora (gestão geral e adjunta), cujo objetivo fora analisar as ações administrativas e pedagógicas realizadas pelos ocupantes dos cargos de gestão da escola para promoção da inclusão de educandos com deficiência em

escolas da rede municipal de São Luís (MA), no período de 2008 a 2015, em 07 escolas da rede. Foram entrevistados 13 integrantes da equipe gestora, a fim de compreender a atuação desses profissionais ao articular saberes e práticas referentes à construção de uma escola que contemple a diversidade de seu alunado, com foco na aprendizagem, a partir de entrevistas semiestruturadas e da análise documental do PPP.

Buscando explicar a relação entre a gestão escolar e a gestão democrática, tópico abordado no capítulo sobre Gestão Escolar, Silva (2018) explora essa vertente através de estudo de caso realizado para a pesquisa e, a partir deste, a elaboração de um plano de ação a ser implementado na escola pesquisada. É de suma importância entender que, a participação auxilia na superação de problemas que caracterizam práticas excludentes nas escolas e pensar estratégias para tal. Sobre o plano de ação implementado, dois objetivos definidos: o fortalecimento da equipe escolar focada na educação inclusiva, cuja materialização seria possível a partir da avaliação e reelaboração do PPP, capacitação da equipe escolar direcionada a práticas inclusivas e construção de diálogos inclusivos com as famílias dos estudantes PAEE e o fortalecimento da gestão democrática, a partir da criação de um grêmio estudantil e de uma associação de pais e mestres.

Sobre as dissertações analisadas, podemos inferir que as abordagens metodológicas escolhidas para a maioria delas foi o estudo de casos em âmbito local, direcionados a situações e recortes bastante específicos. As ações desenvolvidas pela gestão são o foco principal das pesquisas, bem como a implementação das políticas de educação inclusiva. Importante salientar que a discussão do PPP se faz presente nos 05 textos selecionados, visto que o presente documento contém as ações que norteiam as práticas dentro do ambiente escolar. Se as práticas inclusivas são mencionadas no PPP, as mesmas são uma realidade daquele local.

Em referência às teses elaboradas sobre as categorias temáticas mencionadas no início deste capítulo, a pesquisa de Tezani (2008) apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em três escolas municipais, localizadas no interior do estado de São Paulo, onde a autora faz uma análise dos saberes que envolvem a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva. Os dados coletados demonstraram que, a prática administrativa dos gestores sobrepõe-se à prática pedagógica, o que dificulta a construção de uma escola inclusiva. Outro ponto levantado é que, foi identificado que o PPP não teve uma construção coletiva, o que reflete nas ações a serem executadas e a adaptação das realidades existentes.

A última pesquisa selecionada nessa revisão sistemática consiste em um estudo de casos desenvolvido por Lepke (2019), onde as políticas educacionais, na perspectiva da inclusão,

orientam gestores de escolas localizadas no Rio Grande do Sul, à luz da Teoria da Atuação em Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2021). A coleta de dados baseou-se nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das escolas, no Diário de Campo composto por registros, e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Utilizando-se da Análise Textual Discursiva, traz como um dos resultados da pesquisa o fato dos gestores escolares desconhecem, omitiam ou negligenciavam as políticas educacionais na perspectiva da inclusão e tendem a responsabilizar as Escolas Especiais pela educação dos estudantes PAEE. Outro ponto levantado na discussão foi que o governo do Estado do Rio Grande do Sul, entretanto, teria concebido poucos documentos para orientar os gestores escolares nesse aspecto, o que dificulta a implementação das políticas de educação inclusiva de forma plena.

A leitura do texto completo das pesquisas elucidou pontos relevantes a serem discutidos sobre a temática, como por exemplo, a necessidade do recorte da legislação em âmbito local e a discussão sobre as ações presentes no PPP, que fomentem a educação inclusiva. Outro ponto é sobre a associação em todos os estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência, não havendo interseccionalidade nas pesquisas com as questões de gênero e raça, por exemplo.

Ademais, a leitura dos textos fortaleceu a ideia de manter o estudo de casos como procedimento metodológico que melhor se enquadraria para o desenvolvimento da pesquisa.

## 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ESCOLA PARA TODOS

Para falarmos de inclusão, precisamos refletir sobre diferenças, como elas são percebidas por indivíduos e coletividades, distinguindo pessoas e determinados padrões sociais ou culturais. No contexto escolar, ser diferente, ao longo da história constituiu-se como uma questão a ser solucionada, através da busca de um padrão de homogeneização. A fim de que todos os indivíduos se tornassem *iguais*, esse padrão seria alcançado através do processo educacional, como afirmam Jannuzzi (2017), Mantoan, Prieto e Arantes (2023) e Mazzotta (2005). Mas, esse padrão idealizado em outros tempos, começou a ser contestado quando surgiu a percepção do quanto é salutar a convivência com as diferenças.

Nascemos naturalmente diferentes. Embora seja afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos que todos somos iguais em direitos e dignidade, para além de nossas características individuais (ONU, 1948), ao longo da história, grupos da sociedade são discriminados, invisibilizados e por consequência, marginalizados, o que configura violação de seus direitos. Na declaração supracitada, está expresso que todo tem capacidade para gozar de direitos e liberdades nela estabelecidos, não devendo existir nenhuma forma de distinção por

raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948). De forma clara, entende-se que ninguém deve ser discriminado em hipótese alguma e deve ter direitos fundamentais assegurados, como o mínimo para garantir a dignidade humana. Entre os direitos mencionados, podemos citar o direito à liberdade de expressão e de ir e vir, à justiça, a ser reconhecido como pessoa e direito à instrução, que traduzindo nas palavras atuais seria a educação formal (ONU, 1948).

Ser reconhecido como pessoa e ter direito à educação são discussões que permeiam esta pesquisa. Neste capítulo, buscaremos elucidar a concepção de educação inclusiva, sua mudança ao longo do tempo no atendimento aos educandos PAEE. Para tanto, faz-se necessário evocar no texto a discussão sobre inclusão social, a fim de localizarmos dentro do seu conceito, elementos que sustentam a importância da educação inclusiva. Para tanto, nosso aporte teórico traz textos sobre a inclusão social, de uma maneira mais ampla, trazendo os textos de Cury (2005, 2008), Lopes (2009) e Sassaki (2003); sobre a trajetória da educação das pessoas com deficiência Jannuzzi (2017) e Mazzotta (2005) e sobre inclusão escolar e educação inclusiva, com aporte de Freitas (2022), Mantoan (2003, 2019), Mantoan, Prieto e Arantes (2023) e Orrú (2020).

Nessa categoria temática, consideramos pertinente situar o leitor sobre os conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva, evolução da oferta da educação para pessoas com deficiência no Brasil, bem como a partir da década de 1990, a fim de demonstrar as mudanças ocorridas ao longo das décadas.

Por sinal, a palavra inclusão, etimologicamente, deriva de incluir, que advém do latim *includere* (fechar em; inserir; rodear). Segundo o Dicionário Aurélio, inclusão seria: ação ou efeito de incluir; estado de uma coisa incluída. Torna-se um desafio tratar deste tema num país tão desigual como o nosso, principalmente no que diz respeito ao acesso a direitos básicos (educação, saúde, moradia, alimentação, trabalho, etc.). O processo de inclusão faz-se necessário diante a exclusão presente numa sociedade. Tal exclusão se apresenta no ato de impedir que determinado indivíduo seja atuante/participante de/em algo ou algum processo, atitude que é geralmente atrelada a preconceitos. Existe um movimento dialético entre inclusão e exclusão, sendo para o autor a exclusão tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. Esse movimento de forças contrárias acaba materializando a negação de uma atuação social plena aos indivíduos, como apontam Cury (2008) e Veiga (1996), quando afirmam que, sendo a escola uma instituição social inserida na sociedade capitalista, em seu interior refletem-se as determinações e as contradições dessa sociedade.

Explicando numa perspectiva sociológica, a inclusão é o processo que oportuniza os grupos que estão à margem da sociedade a participarem plenamente da mesma, exercendo sua cidadania através de seus direitos assegurados e tendo consciência do cumprimento dos seus deveres. Questiona assim o tradicionalmente aceitável e considerado normal por convenções sociais, tentando romper com as regras ainda presentes, que visam uma padronização dos indivíduos. Autores como Bourdieu e Passeron (2014) levantam a questão da reprodução dos processos de exclusão sob a ótica da posse ou não de capital cultural. Considerando a perspectiva sócio-política na qual nos encontramos, vivemos em um momento de dificuldades pela manutenção das políticas afirmativas, que garantem acesso e permanência de grupos categorizados como minorias nas escolas regulares, como o PAEE, por exemplo, o que se caracteriza como reprodução de violência simbólica em forma exclusão.

Retomando a ideia de Cury (2005), o conceito de inclusão social é intrínseco ao conceito de exclusão, sendo assim conceitos dialéticos, que acabam por se retroalimentar. Além de serem intrínsecos, é necessário caracterizar as atitudes excludentes para que possamos traçar políticas de inclusão que tenham como estratégia a superação de desigualdades, como apontam Costa e Ianni (2018). Estimular a convivência em sociedade de forma plena e sem distinção ou qualquer atitude que ofenda ou agrida é um dos preceitos do processo de inclusão. Em seu livro *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, Sassaki (2003, p. 41) apresenta o conceito de inclusão social por ele formulado, com direcionamento às pessoas com deficiência: “conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

O autor nos traz um panorama histórico e estabelece quatro fases pelas quais a sociedade teria atravessado: *exclusão, segregação, integração e inclusão*. Para ele, o momento da exclusão seria o que pessoas com deficiência não tinham o direito ao convívio em sociedade; durante o período da segregação, poderiam frequentar espaços que fossem destinados à pessoas com deficiência; na integração, poderiam permanecer em lugares com as outras pessoas, sendo tratados de forma distinta; na inclusão, a convivência e a vivência das mesmas práticas são plenas e sem distinções, o que assegura igualdade e equidade.

Essa separação em fases proposta por Sassaki (2003) não significa que uma tenha superado a outra, de forma sequencial. É fato que, infelizmente, práticas segregadoras e excludentes, mesmo que inaceitáveis para a maior parte da sociedade, ainda são praticadas. A obra mencionada aborda, em linhas gerais, como o processo de inclusão de pessoas com deficiência é possível, através de atitudes e ações nas áreas de educação, trabalho, esportes,



cultura, transportes e dá exemplos de modificações feitas em outros países, que poderiam ser aplicáveis à nossa realidade, principalmente para estimular uma vida independente às pessoas nessa condição. Apresenta-se como norteadora para escritos posteriores, que vão dar ênfase à questão das práticas inclusivas no âmbito educacional, ressaltando também a necessidade de se superar a questão do modelo médico da deficiência e tratá-la através de um modelo social.

O lançamento segue o movimento global de luta e reflexão sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência, de uma forma efetiva, em todos os âmbitos da vida social. Como exposto na introdução, em 1990, a Declaração Mundial de Educação Para Todos estabelece um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Também ressalta a importância de igualdade de acesso a crianças e jovens com deficiência. Neste documento, é apresentada a situação de diversos países sobre níveis de desigualdades educacionais, ocasionadas por desigualdades econômicas, endividamento dos países, rápido aumento da população, guerras, lutas civis, violência, entre outros, que dificultaram o desenvolver da educação básica em alguns países, principalmente ao longo da década de 1980.

Na Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) , reforça-se o compromisso a ser assumido pelos países signatários e ficam estabelecidas "*Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*". Observam-se diretrizes específicas, norteadoras para a implementação de uma educação inclusiva, com presença nas Orientações para ações em níveis regionais e internacionais destacando que "Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos" (UNESCO, 1994, p. 5), sendo o termo inclusão recorrente ao longo do documento.

Observa-se aí uma mudança paradigmática: se antes os educandos com deficiência eram preparados para se tornarem aptos (através de tratamentos de reabilitação) a conviver em sociedade, vemos então um movimento inverso: a sociedade é que deveria se preparar e buscar as melhores formas de conviver com eles. Pode-se afirmar que a Declaração de Salamanca é considerada um marco da luta por uma educação que seja para todos, sem nenhum tipo de restrição ou condições impostas, que culminem com atitudes excludentes, sendo o primeiro documento a dar ênfase à inclusão de pessoas com deficiência. A concepção de inclusão, de forma geral, passou a compreender condições de convivência em sociedade de forma digna, com equidade e sem discriminações.

Pelo fato de, historicamente, as pessoas com deficiência terem sido marginalizadas do processo educacional durante longos anos (Jannuzzi, 2017; Mazzotta, 2005), o termo inclusão

escolar tende a ser associado automaticamente aos educandos categorizados nesse grupo. A inclusão está atrelada à luta das pessoas com deficiência na busca por igualdade de oportunidades e participação dentro da sociedade, de forma plena.

Sempre que pesquisas acadêmicas tratam do tema da inclusão escolar e/ou da educação inclusiva para pessoas com deficiência, faz-se um resgate histórico das primeiras ações que direcionaram práticas educativas para o referido público-alvo. Faremos citações de algumas dessas ações, para elucidar como passamos da exclusão das pessoas com deficiência até o pensar em uma educação inclusiva, buscando focar as iniciativas institucionais para com a educação desse público-alvo.

Na presente pesquisa, consideramos inclusão escolar como a incorporação à escola regular de pessoas historicamente excluídas do processo de educação formal (Magalhães, 2010) e a educação inclusiva como “uma proposta de reconhecimento da diversidade dos estudantes que convivem na escola, a fim de se promover mudanças profundas nos sistemas educacionais, visando corresponder a demandas que se ampliam e diversificam” (Gonçalves, 2010, p. 2), concepção também presente em Alves (2022), Brasil (2008), Freitas (2022), Mantoan (2003, 2019), Mantoan, Prieto e Arantes (2023) e Ropoli *et al.* (2010).

A educação pensada para os deficientes possuía *a priori*, um caráter assistencial e segregacionista. As primeiras tentativas de institucionalização no Brasil se dão a partir do séc. XVIII, surgindo como fruto das ideias liberais que se propagavam no país. Antes disso, era a Santa Casa de Misericórdia que se responsabilizava pelo acolhimento dessas pessoas. Ou ainda pior: os “inválidos, com anomalias ou dementes” eram muitas vezes vistos como casos a serem resolvidos pelas autoridades policiais. Era comum no interior do Brasil, segundo Jannuzzi (2017), que pessoas com deficiência intelectual fossem tratadas como se apresentassem risco para a sociedade, sendo colocados em celas de cadeias, sendo-lhes negado o direito à liberdade.

Muitas crianças com deficiência eram deixadas nas chamadas “rodas dos expostos”, um instrumento criado pela igreja para evitar o abandono nas ruas, ainda de acordo com a autora. Mediante a preocupação de alguns governantes em dar as primeiras instruções a estes órfãos, algumas províncias mandaram religiosas para se encarregarem de ministrar aulas para os mesmos. Porém a educação pautava-se na tentativa de não deixar essas crianças sem nenhum tipo de formação como mão de obra. A preocupação com a educação primária não foi nem de perto levantada pelo governo, embora fosse preconizado desde a constituição de 1824.

Na perspectiva de análise da atuação do Estado, Mazzotta (2005), divide a História da Educação para Pessoas com Deficiência no Brasil em três momentos distintos: a criação do Imperial Instituto para Meninos Cegos (1824); o desenvolvimento de legislação que trate

especificamente sobre educação para pessoas com deficiência (1957-1990) e a era da Inclusão escolar e social, a partir da década de 1990. Sobre o Imperial Instituto para Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857)<sup>8</sup>, ambos mantidos e administrados pelo governo imperial, o atendimento era restrito a poucas crianças com deficiência e não se mostrava de eficácia. Sobre estatísticas de atendimento aos deficientes, Jannuzzi (2017) aponta que o atendimento era insuficiente para o quantitativo de pessoas cegas e surdas do período<sup>9</sup>. Compreende-se que, mesmo a iniciativa sendo colocada em prática, faltava empenho do governo para que o êxito fosse obtido. Vale salientar que, pelos números baixos de vagas ofertadas, um percentual inexpressivo tinha acesso a esses institutos.

Percebe-se que as tentativas em educar crianças e jovens com deficiência ocorridas durante o século XIX, estavam atreladas à necessidade de se buscar um avanço no que diz respeito à forma como o Brasil lidava com a educação em comparação a outros países, principalmente à França, de onde vinham a maioria das ideias e vertentes educacionais aqui implementadas. Faremos um panorama geral para situar os processos de mudanças nos paradigma da segregação e integração até o movimento de mudança para o paradigma da educação inclusiva.

Sobre a educação dos indivíduos com deficiência intelectual, antes chamados de *desvalidos*, *anormais*, *idiotas*, entre outras nomenclaturas que desumanizam essas pessoas, percebe-se que levou bastante tempo até que se pensasse na importância de terem acesso à escola, pois sua condição era associada também a questão médica em outros casos, motivo que levava muitas vezes esses indivíduos a serem colocados em cárcere. O Instituto Pestalozzi, fundado em 1932, e as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAES), no ano de 1954, são grandes impulsionadores da educação especial, tendo como foco a preocupação em educar os estudantes então denominados *excepcionais*. Nesse ínterim, no ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, essas primeiras iniciativas têm continuidade e contribuem fortemente para que esse público-alvo frequentasse a escola. Nesse sentido, o Estado estabelece, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, o direito à educação das pessoas *excepcionais* (Brasil, 1961). No capítulo III, os artigos nº 88 e 89, dizem que:

---

<sup>8</sup> Atualmente, estas instituições são chamadas de Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente.

<sup>9</sup> Segundo a autora, eram atendidos 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos (Jannuzzi, 2017).

Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, art. 88-89).

Porém, estas mesmas deveriam ser específicas para alunos nas mesmas condições. Observa-se a normatização da integração dos estudantes com deficiência nos sistemas gerais de ensino, bem como a busca autorização de parcerias público-privadas para suprir a demanda de atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, aborda da seguinte maneira a educação das pessoas com deficiência (Brasil, 1971):

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. [...] (Brasil, 1971, art. 9).

No ano de 1972, ocorre a elaboração do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 e em 1973 a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), um dos marcos na educação das pessoas com deficiência, por nele ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência, segundo Jannuzzi (2017). Com o Plano, veio a esperança de que políticas efetivas fossem elaboradas e conduzidas e que modificações estruturais ocorressem na sociedade, como a introdução desses estudantes no mercado de trabalho, a conscientização da família e da sociedade em geral sobre as dificuldades enfrentadas por estas crianças e jovens, entre outras expectativas. Porém estas atitudes ainda eram tímidas e de caráter segregacionista. A ideia de que os estudantes com deficiência deveriam estar em escolas especiais era a conduta seguida do período. Não foi de um momento para o outro que se inicia um movimento que buscava a *integração*<sup>10</sup> de estudantes com deficiência em escolas chamadas de regulares.

É perceptível que, o percurso entre as primeiras iniciativas de ensino para pessoas com deficiência até a perspectiva de uma educação inclusiva, teve diversas nuances, algumas positivas, outras não. O modelo educacional pensado para os denominados *alunos excepcionais*, assumia em determinados momentos, um caráter segregacionista e as primeiras instituições que acolhiam crianças com deficiência tinham mais um caráter assistencialista que

---

<sup>10</sup> Termo utilizado mais uma vez com ressalva, mas era assim que a educação inclusiva era concebida de início.

educacional. Acreditava-se que esse público deveria permanecer junto nas mesmas escolas ou classes, a fim de conseguirem progredir educacionalmente. Observa-se que, ao longo do tempo, com as mudanças das demandas da sociedade, o tipo de educação que era ofertada a esse público também foi se modificando. Do caráter assistencialista, passando pelo ensino de atividades práticas que auxiliariam na subsistência, à demanda pela implementação do modelo de inclusão total dos educandos nas escolas regulares.

Refletindo sobre as formas com a inclusão vem se consolidando, desde as primeiras iniciativas isoladas ao momento em que o Estado assume a responsabilidade pela implementação das políticas de educação inclusiva, achamos pertinente evocar Orrú (2020), com seus desdobramentos entre diferentes graus de inclusão, dando maior sutilidade à reflexão sobre o tema, que ela categoriza como inclusão maior e inclusão menor. A autora afirma que, a inclusão maior parte do estado através da obrigatoriedade da aplicação das leis. É um tipo de inclusão que acontece de forma vertical e acaba assumindo um caráter de obrigatoriedade, onde buscam-se fórmulas a serem seguidas para que o processo de inclusão aconteça de um momento para o outro, sem análises, estudos de casos, entre outras medidas que favorecem a aplicação de estratégias a longo prazo. Já a inclusão menor, ocorre para além de cumprir o que está prescrito em lei. Ela se processa no cotidiano, a partir das pequenas mudanças nas formas de compreender as pessoas com deficiência, suas necessidades e reforçar a importância que todos têm dentro da sociedade.

Essa nuance me permitiu entender melhor minha própria vivência pedagógica em relação a essas práticas adotadas em escolas em que trabalhei. O que pude perceber ao longo da minha experiência como docente é que o processo de inclusão, no sentido amplo (inclusão maior<sup>11</sup>) é o que de fato acaba sendo comumente vivenciado. Na sociedade brasileira existe uma tendência em se cumprir apenas o que é prescrito por lei. Portanto, a inclusão menor ainda é tímida e pode demorar anos, décadas, até que se crie, socialmente, a ideia de que todos os indivíduos devem ser respeitados e compreendidos, sendo levadas em consideração as diferenças e diversidades, inerentes aos seres humanos.

A definição entre inclusão menor e maior também faz-nos suscitar a discussão acerca da importância da elaboração de políticas afirmativas que buscam igualdade e equidade social. Elas são necessárias para que sejam sanadas desigualdades existentes, como por exemplo, acesso à universidade para a população negra e indígena ou de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Nesse caso, preconizar por lei que o acesso à educação é um direito de

---

<sup>11</sup> Seria o oposto da inclusão menor. Orrú (2020) não chega a citar explicitamente esta dicotomia, mas é o que se entende ao interpretar o texto.

todos, sem distinção, vai ajudar na emancipação e empoderamento destes educandos, que em um futuro próximo, vão estar cientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Aprofundaremos esse assunto no próximo capítulo, onde faremos uma análise da legislação que norteia as práticas inclusivas nas escolas brasileiras.

A inclusão escolar preconiza que todos os educandos (crianças e jovens) tenham acesso à educação, de forma igualitária, a partir da vivência das mesmas práticas, com crianças da mesma idade e sem prejuízo dos conteúdos a serem ensinados. Nessa ótica, não existe uma preocupação concentrada apenas na quantidade ou nos assuntos a serem ensinados, afastando-se, assim, do modelo de ensino tradicional, conteudista, que infelizmente ainda se faz presente na escola contemporânea. É comum encontrar escolas que afirmem que “aceitam”<sup>12</sup> estudantes com deficiência, o que faz os pais/responsáveis acreditarem muitas vezes que a escola está fazendo uma espécie de concessão, quando na verdade estão cumprindo o que é determinado por lei. Outro ponto importante de discussão é que, o fato das escolas terem estudantes com deficiência matriculados não as torna inclusiva. Integração é diferente de Inclusão, como elucida Mantoan (2003, p. 16):

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (Mantoan, 2003, p. 16).

A mesma autora afirma que a inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas e a complexidade das redes de interação humanas, sendo características como etnia, classe social, religião, condições físicas e/ou psicológicas que não devem ser motivo para distinção dos educandos. A inclusão escolar encontra-se dentro dos movimentos que visam romper de forma radical com os métodos tradicionais de ensino e buscam provar que uma outra escola é possível. O paradigma da inclusão prevê uma escola que seja voltada e pensada para todos os educandos e a escola inclusiva, em contraposição à escola comum deve ser um espaço onde as características individuais sejam valorizadas sem que haja distinção entre os educandos. Nesse modelo inclusivo, deve ser pensada desde a estrutura física, ao acolhimento, como também nas práticas realizadas em sala de aula. Também deve ser estimulada a compreensão de que as diferenças são o que nos constituem como indivíduos singulares e não devem ser um elemento

---

<sup>12</sup> Colocamos a palavra aceitar entre aspas pois, algumas escolas cometem uma enorme falha em utilizar este termo para se referir à efetivação da matrícula de estudantes PAEE. É ilegal recusar a matrícula de estudantes com deficiência. Torna-se controverso colocarem-se desta forma, como se estivessem fazendo um favor, quando estão no cumprimento da legislação.

estigmatizador nem de exclusão, dando ênfase a premissa de que a escola deve ser um ambiente das *diferenças* e não dos *diferentes*, como aponta Mantoan em seus textos. (2003, 2012, 2015, 2019). Faz-se importante esclarecer que o termo *acolhimento*, utilizado ao longo desse texto refere-se à forma como os estudantes, de maneira geral, são recebidos, a partir da compreensão de que todos possuem singularidades quanto indivíduos subjetivos, como pontuam Pinho e Souza (2021), e que devem ser tratados de forma digna e ética dentro do ambiente escolar.

Esses dois termos destacados no parágrafo anterior, são utilizados para categorizar os tipos de escola que existem, diante do paradigma da inclusão escolar: a *escola das diferenças* e a *escola dos diferentes*. Para a autora, a escola inclusiva pode ser considerada como *escola das diferenças*. Neste espaço, os educandos convivendo com a diversidade e a pluralidade, são levados a entender que todos os indivíduos são singulares e essas singularidades são importantes para que sejamos parte de um todo. Já a escola dos diferentes é a que segrega, a que não oportuniza aos educandos, principalmente os que têm deficiência, a conviverem com outras crianças, além de não mostrar às crianças que são consideradas “normais” que todos os indivíduos, independente da condição que possui, tem o direito de ser compreendido e respeitado. Dessa forma, a tentativa de homogeneização no sentido de equiparar as habilidades e práticas desenvolvidas pelos estudantes, contrapõe-se a práticas inclusivas.

Na *escola comum*, observa-se o ambiente que simplesmente recebe os diferentes, sem nenhum tipo de adequação, o que caracteriza, de forma simbólica, uma atitude excludente para com esses educandos. Ropoli *et al.* (2010, p. 7) esclarecem que as singularidades dos educandos não figurar como elemento que os restringe a categorias, afirmando que:

Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7).

Essa mesma ideia é reforçada por Longman (2002, p. 13), que afirma que a atitude de classificar as deficiências é uma pedagogia da exclusão, que “vem carregada de valores positivo e negativo, uma vez que classificar significa desqualificar pessoas, significa não torná-las singulares ou substantivas”.

A inclusão escolar questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração, como esclarece Mantoan (2003). Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Sendo direito de todos os educandos, sem exceção, frequentar as salas

de aula do ensino regular.

A tomada de consciência para o reconhecimento dos seus direitos e condição de futuros cidadãos se inicia no ambiente escolar. É dentro da escola que as crianças e os jovens encontram um ambiente de diversidade social e cultural. Sendo um local de socialização, propagador do conhecimento científico e de estímulo à prática social, a escola deve ser concebida como um ambiente para que todos sejam ativos nas práticas, que sejam respeitadas as particularidades de cada um, para formar indivíduos capazes de lidar com a pluralidade de pensamentos, costumes, religião, étnica e que, futuramente, entenderão a necessidade do respeito às diferenças. Algumas escolas confundem a integração com a inclusão, práticas que como expusemos anteriormente, são totalmente distintas. Verifica-se maquiagens teóricas e falsas práticas inclusivas. Nesse ponto, fica explícito que há escolas que se orgulham por integrar os estudantes, mas pouco se preocupam em incluí-los de fato no processo de ensino-aprendizagem.

Persistir com práticas de segregação de pessoas com deficiência é colocá-los em condição de marginalidade. Tendo como pressuposto a teoria proposta Saviani (2021) e revisitada por Botler e Nascimento (2023), os novos marginalizados seriam os rejeitados, os que não têm garantia de acesso à educação formal. Sendo um público que durante muitos anos esteve à margem do processo educacional (Jannuzzi, 2017; Mazzotta, 2005), as pessoas com deficiência são afetadas pela fragilidade da aplicação das políticas públicas que lhes asseguram o direito à educação de acordo com suas necessidades específicas.

Considerando a perspectiva sócio-política na qual nos encontramos, onde vivemos em um momento de enfrentamento pela manutenção das políticas afirmativas<sup>13</sup>, podemos nos valer dessa reprodução de violência simbólica na sociedade brasileira pela não garantia principalmente da permanência de grupos categorizados como minorias nas escolas regulares, como forma de exclusão. Um dos autores que sustenta essa ideia é Freitas (2022), quando discute que os processos de inclusão e exclusão atingem não só o PAEE, mas também os imigrantes, por exemplo. Outro ponto importante é que o autor considera que, a interseccionalidade é um dos fatores a serem considerados nos processos de educação inclusiva, pois é necessário apreender cada indivíduo dentro do seu contexto de vivência, onde as perspectivas de raça, gênero, classe e etnia se entrelaçam e trazem à tona realidades distintas.

A escola como se apresenta hoje, estruturada sob a égide do sistema neoliberal, tende a perpetuar as desigualdades e necessita de uma reformulação para que, como pontua Paro (2022), haja pleno acesso e oferta de educação de qualidade a todos. A educação inclusiva

---

<sup>13</sup> Políticas elaboradas e implementadas com o intuito de superação de desigualdades. Podem ser em favor das pessoas negras, da população LGBTQIAPN+, dos povos indígenas ou das pessoas com deficiência.



prevê essa mudança, oportunizando que todos os educandos estejam inseridos no ciclo educacional e no ambiente escolar, para além das práticas da sala de aula. É necessário que seja assegurada de fato a condição de futuros cidadãos a essas crianças e jovens.

Sendo a educação inclusiva é uma orientação educacional fundamentada na concepção de Direitos Humanos e no conceito de cidadania, a mesma tende a proporcionar a emancipação dos estudantes para que sejam sujeitos ativos dentro da democracia, através da elaboração de práticas educativas que estimulem a participação de todos os estudantes, sem distinção, independentemente de suas condições, sejam elas sociais, emocionais, físicas intelectuais, linguísticas, entre outras (Alves, 2022; Brasil, 2008; Gallo, 2017; Mantoan, 2019).

A partir da compreensão de que, a educação inclusiva reforça a promoção de uma educação para o reconhecimento do outro, sem que haja discriminação e em busca de uma sociedade igualitária, seguimos a discussão da categoria analítica da gestão escolar, buscando estabelecer um ponto de conexão da mesma com a perspectiva da educação inclusiva.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO E CARACTERÍSTICAS GERAIS

Na contemporaneidade, a escola torna-se uma organização que assume, além de garantia da aprendizagem e de conhecimento, a função de desenvolver habilidades e valores necessários à socialização dos seus educandos e de estimular a prática da cidadania. Os sociólogos clássicos já argumentavam que a escola era o local onde os estudantes deixavam de pertencer exclusivamente à família e passavam a integrar-se em uma comunidade mais ampla, o que os proporcionava conhecer diversas normas que faziam parte do convívio em sociedade. Nesta ótica, a escola seria o ambiente onde os valores, regras, e cultura saíam da atmosfera da familiaridade para o conhecimento de regras em nível público, que sustentariam a coesão e o equilíbrio social (Caffagni, 2024).

No contexto brasileiro, a escola também passou por diversas transformações até a contemporaneidade. A concepção da escola como local de socialização secundária, foi se modificando à medida em que a forma de percepção sobre o processo educacional, as discussões sobre a função da mesma para a sociedade, foram emergindo, com nuances descontínuas. Antes, de caráter formal e conteudista, direcionada para uma minoria da população, pertencente à elite, o acesso à educação pública foi ampliado, estendendo-se às camadas menos favorecidas. À princípio para formação de mão de obra instruída e, assumindo, em determinadas circunstâncias, uma postura de estímulo à conscientização de estudantes e docentes para a compreensão e possível transformação social e do meio em que vivem.

Não obstante, a forma como a escola é administrada, no sentido amplo da palavra<sup>14</sup>, também passa por transformações nesse processo, acompanhando sobremaneira, as mudanças políticas, econômicas e sociais. Essas formas de administrar as escolas, tornam-se objeto de estudos, sendo denominadas posteriormente de Teorias Clássicas e Críticas da gestão escolar. No modelo clássico da administração escolar, os métodos utilizados deveriam seguir a lógica das empresas, com relações hierárquicas e pautadas na racionalidade capitalista. As teorias críticas tornam-se objeto de destaque nas pesquisas produzidas no final da década de 1970 e início de 1980, sob a perspectiva de uma análise com ênfase na superação das bases capitalistas, visando a estruturação de uma escola que estimule a transformação social, como explica Souza (2017). Concomitante a essas análises, a aplicabilidade das práticas administrativas da escola deveria ser pautada como uma forma de gerir as escolas para um fim principal: a atividade educativa.

Nesta seção, lançamo-nos à discussão do conceito de gestão escolar, refletindo sobre suas características e à compreensão do papel e as atribuições dos gestores escolares. Mas, antes de adentrarmos nas especificidades dessa função, faz-se pertinente mencionar a discussão existente sobre o uso das terminologias administração escolar e gestão escolar.

Segundo Gonçalves (2010), a administração escolar compreende as estruturas legais, organizacionais e administrativas, e também os atores e as ações com intervenção nos processos de utilização racional de recursos, ou meios, para a realização de determinados fins. Esses fins a serem alcançados têm relação direta com os anseios aos quais a sociedade civil expressa e se transformam, se materializam em políticas públicas. Autores como Paro (2003, 2022) e Souza (2007, 2017) defendem que os termos administração escolar e gestão escolar são sinônimos, por serem atividades que visam alcançar os objetivos educacionais, através da mobilização de meios e procedimentos, o que corrobora com a definição de Magalhães (2010). Já Libâneo (2018) enfatiza que a gestão escolar diz respeito aos aspectos administrativos e pedagógicos e assume uma concepção sócio-crítica, seguindo os movimentos das reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, sendo o termo gestão escolar usado com maior recorrência para esta proposta de organização que surge.

A ideia de gestão escolar está inserida dentro do processo de gestão educacional, que consiste em gerir a dinâmica do sistema de ensino em nível macro (sistema) ou micro (escola). Tal processo macro deve normalmente estar em consonância com diretrizes e políticas educacionais, por exemplo, e a gestão da dinâmica escolar, de acordo com as necessidades da

---

<sup>14</sup> A palavra administrar que é colocada neste parágrafo é no seu sentido clássico de gerir, dar diretrizes, organizar algo, em alinhamento com o que é proposto em Libâneo (2018) e Paro (2003).

comunidade escolar. Nessas duas vertentes apresentadas, pauta-se nos princípios de democracia e autonomia e estimula um ambiente participativo e colaborativo (Libâneo, 2018; Paro, 2022).

Com o intuito de buscar aprimoramento e mudanças nas formas de se organizar as escolas, a gestão educacional assume uma forma mais autônoma, consciente e com máximo aproveitamento dos recursos, através de práticas que assumem um caráter mais pedagógico e político, em consonância com as necessidades sociais e ambiente escolar. A partir de então, esse modelo vem sendo revisto e ganha espaço uma forma de organização que se baseia na ampla participação nos processos organizacionais do ambiente escolar. Esse argumento baseia-se nas leituras de Libâneo (2018), Lück (2013, 2017), Paro (2003, 2022) e Souza (2009, 2017).

Souza (2009) caracteriza a gestão escolar tanto como fenômeno político como um locus para os processos de disputas e de dominação dentro do ambiente escolar. Isso significa que o processo de organização das escolas está longe da neutralidade, visto ser um espaço onde *interesses, ideologias e relações de poder estão o tempo todo em jogo*. Nesse sentido, a gestão escolar reflete e participa dessas disputas, e por isso precisa ser pensada de forma crítica.

Nesse sentido, o caráter participativo do modelo de gestão escolar vigente, tende a instrumentalizar a elaboração de estratégias que mitiguem as desigualdades, a fim que não sejam perpetuadas dentro do ambiente escolar. Concordamos com Tezani (2008, p. 178), quando a mesma menciona as novas características da gestão escolar: “atualmente, vivemos um novo padrão de foco: a gestão, que busca a reestruturação das escolas por meio de sua intenção de mudança e reengenharia dos sistemas, valorizando princípios como: descentralização, democratização e autonomia”.

As mudanças que conduziram ao modelo de gestão escolar atual têm suas origens na atmosfera do Brasil, em meados dos anos 1980. Tratava-se de um momento de crescimento de movimentos sociais que visavam, principalmente, a retomada por parte da sociedade civil do seu local quanto cidadãos ativos dos processos de participação, na esteira da redemocratização. A assembleia constituinte é o retrato desse momento, dando origem ao documento que, devido seu teor pautado na garantia de direitos, ficou conhecida como *Constituição Cidadã*. A escola volta a ter reconhecida sua importância social, como afirma Libâneo (2018), à medida que se mostra um meio indispensável para que, através da elevação do nível cultural, intelectual e do estímulo à participação cidadã, os indivíduos possam mudar a sua realidade. As discussões sobre mudanças nas políticas educacionais e especificamente nas escolas, começam a ganhar espaço já no início da década de 1990, a exemplo do seminário promovido pelo IPEA<sup>15</sup>, onde

---

<sup>15</sup> Seminário sobre Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica, realizado em novembro de 1991, na cidade de Pirenópolis.

o tema central de debate era a busca pela desburocratização e consequente autonomia da escola (Ferreira; Aguiar, 2001).

Sobre a estrutura organizacional escolar, vale ressaltar que a forma como se dão as relações entre os sujeitos que a compõem (funcionários, educandos, comunidade em geral), demandam reflexão sobre como as mesmas são conduzidas. O processo educativo deve ser desenvolvido com a articulação desde as formas do exercício da gestão, os processos de ensino-aprendizagem e a busca por padrões de igualdade na relação educação e desenvolvimento social, como apontam Aguiar e Ferreira (2007). Vale acrescentar a esses elementos a busca da equidade, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo educacional sejam tratados de forma justa.

Dentro da organização escolar, atribui-se à gestão a responsabilidade de deliberar sobre as questões administrativas, financeiras, tecnológicas e pedagógicas, sendo essas dimensões fundamentais para o funcionamento da organização da estrutura escolar, como explicita Souza (2017). A ampliação das atribuições da gestão são reflexo das modificações expostas no parágrafo anterior. Essas atividades são realizadas em conjunto com a comunidade escolar e, nesse sentido, sob a liderança de um profissional que atua como gestor da escola. Dá-se a denominação de gestores escolares a um grupo de funcionários da escola responsáveis pela organização e liderança de todas as atividades institucionais, dentre eles a direção/dirigente escolar, supervisão/coordenação pedagógica, técnicos administrativos, docentes, entre outros. Nossa análise se direciona ao papel exercido pelo gestor escolar.

Sobre o papel e as atribuições dos gestores escolares algumas considerações devem ser feitas. A primeira é que, o papel do gestor escolar não é limitado às questões técnico-administrativas, tampouco a mera aplicação das políticas educacionais. Embora, atualmente, a gestão das escolas esteja associada a uma perspectiva gerencialista, que prioriza o alcance de metas, muitas vezes, desconectadas do principal fim da educação, vale salientar que sua função tem caráter administrativo, pedagógico e político, de maneira intrínseca.

Também se sobressai a necessidade de haver um envolvimento com a comunidade e o conhecimento da realidade do seu campo de atuação para, desenvolvendo um trabalho de base para que as leis, planos, políticas ou projetos sejam discutidos para sua implementação e/ou adaptação à realidade. A ideia da gestão para além de aparato burocrático do Estado é sustentada pelos autores mencionados neste capítulo.

Considerando as atribuições supracitadas, sua atuação como liderança tem o intuito de conduzir o trabalho em grupo e de fomentar condições na busca pela qualidade da educação. Importante salientar que a tomada de decisões se dá através da ação coletiva, através da

horizontalidade das relações, e a participação conjunta das ações bem como a articulação dos processos que envolvem a dinâmica escolar, são características que demonstram o caráter participativo da gestão escolar. Não cabe ao gestor decisões isoladas ou sem consulta à comunidade escolar, visto que é do interesse de todos os membros o que será (ou não) realizado, discutido, aperfeiçoado, etc. Embora as funções sejam delimitadas, é importante que todos se sintam envolvidos com a dinâmica escolar, para que busquem atuação em conjunto para um fim comum.

Ainda sobre as atribuições administrativo-pedagógicas, existem contradições que as perpassam. Uma dessas, refere-se à responsabilização que têm recaído sobre os profissionais da educação, sobremaneira dos professores e gestores escolares, pelo desempenho das escolas nas avaliações externas. O IDEB, por exemplo, é tomado como indicador de desempenho tanto da escola quanto desses profissionais. No caso dos gestores, a cobrança dos resultados para o alcance das metas, podem resultar, em alguns casos, em retaliações, como denunciam Cária e Andrade (2016). Essas cobranças tendem a pressionar os profissionais sobremaneira, e fazem com que os mesmos sejam coagidos a dar prioridade ao cumprimento das metas, quando preferencialmente, deveriam estar se empenhando em elaborar estratégias para o fazer pedagógico no ambiente escolar.

Souza (2023, p. 105) nos traz as características consideradas estruturantes ao trabalho dos gestores escolares:

As características positivas esperadas para um dirigente escolar, todavia, e ao que tudo indica, são usualmente: capacidade de dialogar, de escutar, senso de justiça, capacidade de reconhecimento, de coordenação de grupos, de mobilização da equipe de profissionais, de incentivo aos estudantes, de articulação com a comunidade escolar, de negociação e articulação com lideranças comunitárias e políticas e com gestores do sistema de ensino, dentre outras tantas (Souza, 2023, p. 105).

Observando as mesmas, podemos afirmar que articular a participação da comunidade escolar para o alcance dos objetivos educacionais requer não só competências técnicas, como também organizacionais e emocionais, que em conjunto, favorecem a implementação de um modelo de gestão eficaz, no sentido da condução ao alcance dos objetivos traçados pelo grupo.

A liderança emerge como condição intrínseca ao papel do gestor escolar, seja ela no nível político, estratégico ou tácito, como pontuam Cária e Andrade (2016). Os autores ainda enfatizam que:

O gestor não deve ser olhado como um Deus, um herói ou um vilão, mas como um profissional na função de liderança de uma equipe legitimada e responsável por um

trabalho intencional, planejado, respaldado na relação orgânica entre coordenação e participação, o que não exclui competências profissionais para tal e nem tampouco qualificação. Evidenciamos assim, a necessidade da formação de gestores para uma nova realidade educacional que exige novos modelos de gestão e liderança (Cária; Andrade, 2016, p. 22).

As visões contemporâneas sobre a gestão escolar vêm superando paulatinamente as diretrizes da administração escolar clássica, no sentido de suplantando práticas que visem apenas questões burocráticas ao direcionar o olhar para o todo, a fim de que se alcance um funcionamento satisfatório para todas as pessoas que fazem parte da organização escolar.

Os escritos de Paro (2012, 2022) nos situam para a compreensão da visão da gestão escolar para além da lógica capitalista, e ressalta a importância da gestão democrática da escola. É necessário entender, segundo o autor, que a administração capitalista coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, a elite, quando age mediando a exploração do trabalho pelo capital. Essa não seria uma função da administração em si, visto que as formas como pode ser conduzida são passíveis de modificação de acordo com os interesses de quem executa seus preceitos. O que vai determinar as práticas é a intencionalidade dos seus condutores. Portanto, a gestão (administração, segundo as palavras de Paro), pode se comprometer com a transformação social, desde que seja esse o fim que deseja atingir.

Direcionando a análise para as escolas da rede pública de ensino, Lück *et al.* (2022) aponta três vertentes básicas da gestão, a saber: a participação da comunidade escolar no processo de escolha dos gestores; criação de colegiado/conselho escolar, com autoridade deliberativa e poder decisório; repasse de recursos financeiros às escolas e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia. A participação é intrínseca ao conceito de gestão, considerando que é a mesma é um elemento que impulsiona a modificação do ambiente onde se materializa. Ela envolve a comunidade escolar como um todo, desde os funcionários, pais e/ou responsáveis pelos educandos e qualquer outro membro da comunidade (moradores do entorno, membros de conselho escolar e de educação, etc) que esteja interessado na melhoria do processo educacional, características que corroboram com o exposto pela mesma autora.

Ainda sobre a participação como elemento impulsionador de mudanças, Dowbor (2016) afirma que a mesma é uma das interfaces do que caracteriza como poder local, visto que não se exerce a democracia simplesmente pelo fato de se exercer o direito ao voto nas eleições. A comunidade, segundo o autor, tem a legitimidade e o conhecimento do que é necessário para tornar a sua vida eficiente e agradável. Porém, é necessário que esse senso de legitimidade seja estimulado para ser posto em prática.

No modelo de gestão da escola pública brasileira, estabelecido através da CF (Brasil,

1988) e ratificado na LDB (Brasil, 1996) a gestão democrática se apresenta como princípio norteador para a organização das práticas que se estabelecem dentro das escolas. Advém da luta dos movimentos da década de 1980 que visavam a democratização do país e da educação, trazendo consigo de forma implícita a discussão sobre democracia (Cária; Andrade, 2016). Preconiza a participação plena de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões e articulação para o processo educativo, sendo a base para consolidação do caráter democrático da escola. Na escola, ambiente composto por sujeitos diversos, com múltiplas vivências, experiências e saberes, é de suma importância que seus integrantes, participem ativamente para a construção de um ambiente que corresponda às reais necessidades de toda a comunidade escolar.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a gestão democrático-participativa pode ser compreendida como princípio que viabiliza a participação ativa da comunidade escolar nos processos de organização e gestão da escola. Participação que pode ser considerada como principal vetor para que se alcance a gestão democrática, ainda com referência às autoras citadas no parágrafo anterior.

### 2.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

Ao longo das leituras realizadas sobre gestão escolar e educação inclusiva, temos refletido sobre as diversas formas como as relações podem se estabelecer dentro do ambiente escolar, o que pode impactar a estruturação de um ambiente inclusivo, para além das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, considerando que nesta pesquisa tomamos a gestão democrático-participativa e a educação inclusiva como categorias analíticas distintas, não podemos deixar de pontuar a forte relação entre elas.

Assentimos a importância da participação na construção de uma escola justa, de qualidade e que assegure a igualdade e a equidade a seus educandos. Participação essa que deve ser estimulada dentro do ambiente escolar, instigando a reflexão sobre a importância da tomada de consciência por parte dos estudantes e de como é necessário os estimular a expor suas opiniões e seus anseios, para que se tornem atuantes na construção de uma escola que seja para todos, como já apontava Freire (2003), quando afirmou que, para que a participação seja efetiva e condição real, é necessária a conscientização dos indivíduos a partir do processo educacional.

Nessa ótica, a gestão escolar tende a promover a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo

cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais, como apontam Lück *et al.* (2022), Paro (2022) e Libâneo (2018). Este último autor esclarece em que consiste a concepção democrático-participativa da educação:

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. *Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos.* Defende uma forma coletiva de tomada de decisões, sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho (Libâneo, 2008, p. 125-126, grifo nosso).

Esses objetivos comuns devem, assim, contemplar as reais necessidades da comunidade escolar, com o envolvimento e responsabilidade por parte de todos. Outros autores, como Silva e Teixeira (2022), ressaltam a importância da proposta pedagógica<sup>16</sup> para consolidação da gestão democrática desde a Lei de Diretrizes e Bases, quando afirmam que:

[...] a LDB corrobora a expectativa em torno da elaboração da proposta pedagógica e da integração com a comunidade como ações necessárias para a satisfação do princípio da gestão democrática. Salienta-se que o processo de elaboração coletiva da proposta pedagógica contém um forte viés político, pois envolve o conjunto dos profissionais da educação, docentes e representantes da comunidade local no processo de repensar o papel pedagógico e social da escola (Silva; Teixeira, 2022, p. 14).

Dessa forma, compreendendo a estrutura organizacional da escola como local onde seus membros têm atribuições específicas, é papel do gestor escolar atuar na condução e consolidação de práticas democráticas no ambiente escolar. Tal ação propicia o cumprimento de forma mais efetiva dos objetivos escolares, para além das questões burocráticas, como expõem Cária e Andrade (2016, p. 19):

Há a necessidade de que gestores implementem mecanismos para garantir a participação de todos, com envolvimento e compromisso para que sejam possíveis novos olhares sobre as formas de administrar a realidade educacional e social, libertando-se das amarras do autoritarismo e centralização do poder e vislumbrando mais qualidade nas atividades educacionais (Cária; Andrade, 2016, p. 19).

Mas, em que ponto a educação inclusiva está relacionada ou é favorecida pela gestão democrático-participativa? Como já expusemos no início desse capítulo, a educação inclusiva prevê a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar, considerando suas especificidades e diferenças. Para que isso ocorra, o ambiente deve estar adaptado às reais necessidades para que o objetivo principal, a educação de qualidade, seja assim assegurada.

---

<sup>16</sup> Essa se materializa através do Projeto Político Pedagógico.



Nesse sentido, o projeto pedagógico da escola deve contemplar as necessidades desses educandos, a partir de um movimento que engloba toda a comunidade escolar, desde os professores, técnicos, profissionais de apoio e famílias. Por assumir a liderança da equipe escolar, deve partir da gestão da escola a iniciativa de conduzir o processo de articulação para uma educação inclusiva no chão da escola.

Sobre esse processo de articulação para uma educação inclusiva, Medeiros *et al.* (2024) elencam ações que podem ser mediadas pelos gestores para a transformação do ambiente escolar em prol da inclusão efetiva do PAEE:

Diante disso, os(as) gestores(as) escolares (com os órgãos colegiados) podem articular ações para dialogar com as Secretarias de Educação, visando à implementação dessas redes de apoio e movimentações no interior das unidades de ensino para utilizá-las de modo a auxiliar a escolarização dos(as) estudantes e o trabalho pedagógico mediado pelos(as) professores(as). Destacam-se as políticas voltadas à formação continuada, a contratação de profissionais especializados, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a aquisição de materiais e recursos pedagógicos, dentre outros, articulando tais políticas com os pressupostos a seguir mencionados (Medeiros *et al.*, 2024, p. 7).

Assim, se a organização da escola assume um caráter democrático-participativo, a educação inclusiva tem condições de tornar-se realidade, pois ambas as concepções possuem elementos em comum, como participação, autonomia, igualdade e equidade, além de terem como finalidade a formação cidadã através de uma educação de qualidade que valorize as diferenças. Sustentadas nessas considerações, damos continuidade ao texto, adentrando na discussão sobre as políticas de educação inclusiva em âmbito nacional e local.

### 3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas realizadas na área da educação têm, ao longo dos anos, estimulado a discussão no que diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados para este fim. Essa discussão não é recente. Remonta ao surgimento das ciências sociais e aos questionamentos de outras áreas (ciências da natureza e ciências exatas, por exemplo).

Como afirma Minayo (2002) não podemos reduzir a cientificidade a uma só forma de conhecer, sendo possível que os procedimentos metodológicos variem de acordo com o objeto de pesquisa. O pesquisador deve ter cautela e buscar embasamento teórico para fazer a escolha das estratégias a serem seguidas na sua pesquisa e não correr o risco de tentar moldar o seu objeto para se enquadrar em uma teoria específica.

Considerando que o objeto dessa pesquisa consiste em analisar a atuação dos gestores escolares para articulação da educação inclusiva nas escolas onde exercem essa função, delineamos nossa metodologia considerando as particularidades que envolvem o campo de investigação. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, visto que este tipo responde a questões muito particulares, como afirma a autora supracitada, preocupando-se com um nível de realidade que não é passível de quantificação, além de responder a questões muito particulares. Considerando que nosso foco da análise se volta para a atuação dos gestores como articuladores da educação inclusiva, ou seja, para que suas ações se situem no centro da investigação, através da valorização de sua experiência, fala e contexto, a compreensão desses elementos subjetivos se torna uma das características centrais das pesquisas qualitativas, de acordo com Minayo (2013). Vale salientar que, o que nos interessa objetivamente é compreender a existência ou não dessa articulação. Sendo assim, vislumbramos essa abordagem como a que melhor se adequa ao tipo de investigação proposto.

No presente capítulo, apresentamos os fundamentos metodológicos da pesquisa, justificando a estratégia metodológica, caracterizando os sujeitos entrevistados, de acordo com seus locais de atuação, delimitamos o campo de pesquisa na RMER, bem como elucidamos os motivos pelos quais foram escolhidos os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise dos mesmos.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A estratégia metodológica utilizada foi um estudo de casos, de caráter exploratório, realizado em duas escolas da RMER, cuja escolha será justificada adiante, a fim de que

compreendêssemos, no campo empírico, como os gestores articulavam as práticas de educação inclusiva. As visitas realizadas proporcionaram tanto a análise de dois contextos diferentes como a oportunidade de perceber como esses gestores atuavam junto à comunidade escolar, de maneira geral. Como afirma Yin (2001), no estudo de caso, o interesse incide naquilo que o mesmo tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Nesse caso, embora tenhamos analisado a realidade das escolas, de maneira apartada, não pudemos deixar de tecer observações entre semelhanças e diferenças entre as mesmas.

### 3.2 SUJEITOS ENTREVISTADOS

Durante a formulação do projeto que originou esta pesquisa, ficou delimitado que seriam realizadas entrevistas com os profissionais que estivessem na função de gestores/as escolares (dirigentes ou vice) bem como a observação de como realizam seu trabalho, a relação que os mesmos têm com os professores, educandos e demais profissionais da escola e membros da comunidade escolar. Porém, quando a fala ouvida, dentro de um grupo, ocorre de maneira unilateral, corre-se o risco de demonstrarmos apenas uma vertente das múltiplas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Nesse sentido, foram incluídos outros sujeitos para composição da pesquisa: a coordenação pedagógica, professores do atendimento educacional especializado (AEE), professores da sala regular e os agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE), cujo perfil segue detalhado no Quadro 3:

**Quadro 3 – Perfil dos sujeitos entrevistados em duas escolas da RMER<sup>17</sup>**

SUJEITO	CAMPO	PERFIL
<b>Vice-gestora</b> <i>Centro</i>	Escola Centro	Vice-gestora. 46 anos. Pedagoga com especialização em trabalho com grupos de risco e vulnerabilidade social. Atua há 07 anos na RMER.
<b>Professora do AEE</b> <i>Centro</i>	Escola Centro	Professora do AEE. 48 anos. Especialista em Educação Especial e Libras; Licenciatura em Letras. Ingressou na rede há 10 anos, como professora de Língua Portuguesa.
<b>Professora da sala comum</b> <i>Centro</i>	Escola Centro	Professora da sala comum, do componente curricular História. Possui licenciatura em História e Especialização em História Contemporânea. Atua na rede há 18 anos.
<b>AADEE</b> <i>Centro</i>	Escola Centro	AADEE. 23 anos. Cursando licenciatura em Ciências Sociais. Atua na escola há 1 ano e 04 meses, sob regime de CTD <sup>18</sup> .
<b>Gestor</b>	Escola Subúrbio	Gestor. 61 anos. Licenciado em Matemática, com Especialização em Gestão Educacional e Coord.

<sup>17</sup> No quadro constam os sujeitos e as respectivas escolas onde atuam.

<sup>18</sup> Contrato por tempo determinado.

<i>Subúrbio</i>		Pedagógica. Atua na escola há 28 anos, sendo 13 deles na gestão.
<b>Coordenadora Pedagógica</b> <i>Subúrbio</i>	Escola Subúrbio	Coordenadora pedagógica. 47 anos. Pedagoga, com Especialização em Psicopedagogia. Atua na escola há 07 anos, sendo 03 na função de coordenação.
<b>Professora do AEE</b> <i>Subúrbio</i>	Escola Subúrbio	Professora do AEE. 58 anos. Formação em Pedagogia, com duas Especializações: Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Está na escola há 07 anos.
<b>Professora da sala comum</b> <i>Subúrbio</i>	Escola Subúrbio	Professora da sala comum, do componente curricular Ciências. 54 anos. Formação em Ciências Biológicas e Especialização em Ensino de Ciências e Análise Clínica. Atua na escola há 04 anos.
<b>AADEE</b> <i>Subúrbio</i>	Escola Subúrbio	AADEE. 38 anos. Tem formação em Fonoaudiologia e Especialização em Neurologia. Atua na escola há 01 ano e 03 meses, sob regime de CTD.

**Fonte:** A autora (2025).

### 3.3 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Como exposto na introdução, optamos por realizar a pesquisa na RMER como o desdobramento de uma pesquisa anterior, a fim de captarmos uma dimensão mais ampla a partir da implementação nas escolas da rede de práticas de educação inclusiva<sup>19</sup>. Dada a dimensão da rede de ensino municipal do Recife, a viabilidade da pesquisa ficou condicionada à definição dos critérios de elegibilidade das escolas no campo da pesquisa, sendo esse o primeiro passo para o desenvolvimento dessa etapa.

Considerando a divisão do município em RPAS, optamos, como delimitação geral, investigar as escolas da RPA 03, sendo essa escolha pelo fato de ser a região que apresenta a maior quantidade de bairros, abrangendo desde a parte central à zona norte do município do Recife, o que nos pareceu alcançar maior representatividade. A partir desse recorte, estabelecemos os seguintes critérios para eleger as duas escolas como campo empírico: a) as escolas deveriam estar localizadas na RPA 03; b) deveriam ofertar o ensino fundamental (anos finais), na modalidade regular; c) deveriam atender número expressivo de estudantes PAEE.

A escolha por escolas que ofertavam o ensino fundamental (anos finais) se deu pelo fato de existir, nesse ciclo, uma maior complexidade na dinâmica escolar, sobretudo para os estudantes PAEE. Os estudantes que vêm de um segmento onde, possivelmente, são atendidos por no máximo dois professores (sala comum e do AEE), se deparam com uma outra realidade: são vários professores ao longo da semana, cada um com suas práticas, focados em seus

<sup>19</sup> Como já mencionado, a pesquisa anterior originou um TCC, com foco nas falas de coordenadores (as) pedagógicos.

componentes curriculares e que, na maioria das vezes, entram na turma duas, no máximo três vezes na semana, o que pode demandar um período maior de adaptação a esses estudantes. acarretar dificuldades de adaptação. A escolha por escolas regulares se deu a fim de verificar como era ofertado o atendimento especializado nas unidades.

### 3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NA COLETA DE DADOS

É importante que os dados tratados estejam sempre referidos a um universo específico, com suas complexidades e paradoxos, para não se perderem na frieza dos números sem contexto. Assim, é necessário considerarmos a organização escolar como um espaço construído pela comunidade educativa, que envolve os estudantes, professores, equipe técnico-administrativa e demais membros da comunidade escolar, como afirma Libâneo (2018), para, em seguida, instrumentalizar a pesquisa de maneira que possamos entender as diversas relações que se processam no referido ambiente.

As pesquisas do tipo qualitativa tendem a ser caracteristicamente multimetodológicas, como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), sendo possível a utilização de uma gama de procedimentos e instrumentos de coleta de dados para o alcance de objetivos traçados. Desse modo, sendo este estudo do tipo qualitativo, de caráter exploratório, com a possibilidade de métodos variados para a coleta dos dados a serem investigados, optamos por realizar a *pesquisa em 03 etapas*, detalhadas nas linhas que se seguem.

A primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica, conforme apresentado no capítulo 2, a qual nos propiciou aporte teórico para discussão das categorias de análise desta pesquisa o que foi efetivado por meio dos seguintes descritores: educação inclusiva, gestão escolar e gestão democrático-participativa.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento e na análise dos documentos referentes à legislação e às diretrizes para implementação da educação inclusiva, à nível nacional e local. Para tanto, listamos as principais leis, decretos e diretrizes, de âmbito nacional e local, a fim de identificar, de maneira geral, os processos de mudanças com relação às práticas de educação inclusiva, bem como a análise dos PPPs das escolas que foram campo de pesquisa. Esta parte foi delineada no capítulo 3.

Sobre os documentos escolhidos para análise, Minayo (2013) destaca que os mesmos devem ser tratados como fontes significativas de informação e cuja seleção precisa seguir critérios de relevância, autenticidade, credibilidade e representatividade. Ela enfatiza que o pesquisador precisa considerar a pertinência dos documentos escolhidos com relação ao objeto

de estudo. Nesse sentido, delimitamos como critério de escolha das fontes os documentos que tivessem relação direta com a implementação da educação inclusiva, no âmbito local, com destaque para a política de ensino intitulada “Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares” (Prefeitura do Recife, 2015e) e o Decreto nº 36.309/2023, que institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife (Prefeitura do Recife, 2023).

Na análise do PPP das escolas do campo da pesquisa, mostrou-se pertinente verificar se, dentro das diretrizes e metas estabelecidas no documento, a educação inclusiva figurava como eixo estruturante. Consideramos o PPP um instrumento de construção coletiva com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade do ensino. É através desse documento que se estabelecem e se norteiam as práticas que serão vivenciadas no âmbito escolar. Veiga (1996, p. 13) afirma que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Sendo definido de forma coletiva, nele devem ser contempladas as ideias e necessidades de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, para que o seu sentido político seja consolidado.

Durante a análise dos documentos norteadores da educação especial inclusiva na rede RME, deparamo-nos com as seguintes orientações no que diz respeito ao PPP na política de ensino “Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares” (Prefeitura do Recife, 2015e):

A partir da construção do PPP, torna-se imprescindível ressaltar a importância das concepções e intencionalidade do currículo, considerando as diretrizes que norteiam o Ensino Regular na nossa rede, levando em conta a diversidade existente no contexto da escola democrática (Prefeitura do Recife, 2015e, p. 56).

Para que a escola possa responder adequadamente às necessidades educativas básicas e específicas dos (as) estudantes, interessa compartilhar o PPP com toda a comunidade educativa, no sentido de assumir conceitual, metodológica e organizacionalmente a multiplicidade como fator que estimula as diferenças inerentes ao ser humano (Prefeitura do Recife, 2015e, p. 56-57).

Embora haja orientação para que no PPP das escolas estejam expressas as diretrizes da RMER, é importante que seja considerada a diversidade existente no ambiente escolar e que a construção do referido documento seja compartilhada, a fim de que tanto as demandas básicas dos estudantes, quanto as específicas sejam contempladas. Dessa forma, podemos inferir que a ausência desse documento no ambiente escolar fragiliza tanto o processo de tomada de decisões de forma coletiva, como a construção de uma escola que contemple os anseios de todos.

A terceira etapa da pesquisa *consiste na realização das entrevistas e na observação não-participante* dos sujeitos e das escolas que foram campo de pesquisa. De acordo com Gil (2008),

uma das vantagens da entrevista como instrumento de coleta de dados é que a mesma “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (Gil, 2008, p. 110). Já a observação de tipo não-participante permite ao pesquisador tanto a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais críticas quanto o evidenciamento de dados não presentes no roteiro de entrevistas ou questionários (Marconi; Lakatos, 2003). Consideradas essas características dos referidos instrumentos de coleta, a associação dos mesmos, nos propiciou em determinados momentos dessa terceira etapa, verificar se havia, de certa maneira, divergências entre o discurso dos entrevistados e a forma como as práticas eram conduzidas nas escolas. Discorreremos a respeito dos roteiros de entrevistas adiante.

Outrossim, as entrevistas nos possibilitaram uma compreensão mais ampla da dinâmica singular que se estabelece nas escolas, além de nos fornecerem uma gama de informações acessórias, estimulando também os entrevistados a refletirem sobre suas práticas no contexto educacional.

### 3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Considerando a ampla utilização do método de Análise de Conteúdo (AC), com referência na obra de Bardin (2016), utilizamos o mesmo para a análise dos dados coletados na presente pesquisa foi o. A escolha do método se deu pelo fato do mesmo ser amplamente utilizado em pesquisas educacionais, com abordagem qualitativa, cujos dados coletados se apresentam com uma complexidade necessária para a compreensão do tema. Assim, a AC, através da inferência, permite ao pesquisador explorar os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos em relação ao objeto de estudo.

A AC apresenta-se como uma excelente opção quando o objetivo for analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum. Sobre isso, Bardin (1977, p. 114) esclarece que a análise quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem, enquanto a análise qualitativa “[...] recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

Após as visitas realizadas às escolas *Centro* e *Subúrbio*, onde fizemos as entrevistas e observação da dinâmica escolar, organizamos os dados para nos lançar à análise propriamente

dita, seguindo os 03 pólos básicos apontados por Bardin (2016, p. 125), a citar: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e as interpretação”.

Neste trabalho, a pré-análise constou de uma leitura flutuante sobre todo o material coletado e transcrito de forma a apreender os conteúdos das falas de gestores e demais profissionais das duas escolas. Assim, pode-se tecer considerações/reflexões a respeito da atuação de sujeitos escolares em termos de práticas inclusivas, para iniciar o tratamento dos dados obtidos. A partir da exploração do material, consideramos como eixos para análise as seguintes categorias: *Perfil profissional e formação dos sujeitos entrevistados; A atuação dos gestores escolares diante da implementação das políticas inclusivas; Concepções de educação inclusiva: entre as diretrizes e sua implementação na prática.*

Para o tratamento dos resultados da categorização do material coletado, iniciamos a análise traçando uma espécie de perfil por escola, sistematizando os dados de cada pessoa entrevistada. Em seguida, cruzamos os dados, buscando similaridades e distinções, com foco na atuação dos gestores para articulação da educação inclusiva nas escolas onde o estudo foi realizado. Alguns dados foram reproduzidos em Tabelas e/ou Quadros, a fim de possibilitar uma visualização sistêmica e sistemática dos mesmos.

Um dos intuitos da AC é a realização sistemática e objetiva de análise do conteúdo de um conjunto de dados, com vistas a compreender seu significado e identificar padrões ou tendências presentes nos dados. Como afirmam Valle e Ferreira (2024), a referida técnica contribuiu para uma compreensão mais profunda e rigorosa dos dados que coletamos, permitindo a elaboração de conclusões mais precisas e fundamentadas. Foi nesse sentido que os dados analisados nos proporcionaram um panorama amplo e contextualizado para a construção da análise sobre a realidade das práticas inclusivas vivenciadas nas escolas *Centro e Subúrbio*.

### 3.6 AS ESCOLAS CAMPO DA PESQUISA, SUA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Entre a elaboração do projeto de pesquisa, passando pelo seu desenvolvimento e finalização da pesquisa, vários percursos são traçados, percorridos e reajustados. A complexidade do objeto da pesquisa educacional requer flexibilidade e reflexão, a fim de que não corramos o risco de buscar fórmulas para compreender e interpretar os diversos mundos que encontramos no chão da escola. Mediante o exposto, este capítulo é destinado à apresentação e análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo e detalharemos os caminhos percorridos nessa jornada. Dessa forma, analisaremos aqui o que observamos nas



escolas escolhidas para a realização do estudo de casos, assim como os discursos dos sujeitos escolares envolvidos no processo de implementação das políticas de educação inclusiva.

Iniciaremos com caracterização geral da RMER, a fim de situarmos os leitores desta pesquisa quanto aos dados estatísticos da mesma, como números de unidades educacionais, total de matrículas e matrículas dos estudantes PAEE. Seguimos com a justificativa para a escolha das duas escolas, a caracterização das mesmas, seguindo para a análise das entrevistas a partir das categorias analíticas elaboradas. Os dados coletados nas entrevistas serão discutidos de forma simultânea, com o intuito de demonstrar as realidades que se processam em ambientes escolares distintos.

### **3.6.1 A rede municipal de ensino do Recife: caracterização geral**

Dedicamos essa seção à exposição dos dados referentes à rede municipal de ensino do Recife. Objetivamos fornecer um panorama geral, abrangendo os dados coletados junto à SEDUC (matrículas, quantitativo de matrículas por segmento, total de unidades escolares) quanto os que foram obtidos a partir do recorte da pesquisa (número de estudantes das escolas, turnos de funcionamento, estrutura das escolas) e os dados específicos de cada escola, no que concerne à educação especial (número de estudantes PAEE, profissionais do AEE, estrutura das escolas, etc). Nosso intuito é uma amostragem de forma paralela, da situação geral sobre a oferta da educação especial e inclusiva no município, e situação dessa oferta nas escolas, à luz do que preconizam os documentos oficiais (Prefeitura do Recife, 2015e, 2023).

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Executiva de Gestão em Rede (SEGRE), a rede municipal de ensino possui 335 unidades escolares, sendo 233 escolas municipais, 51 creches e 51 creches escola, distribuídas dentre as 06 RPAs, nos segmentos da educação infantil e ensino fundamental. A Tabela 1 detalha os referidos dados quantitativos:

**Tabela 1** – Distribuição das unidades educacionais da RMER em 2024

Unidades Educacionais	RPA 1	RPA 2	RPA 3	RPA 4	RPA 5	RPA 6	Total por tipo de unidade
Escola Municipal	17	37	50	31	34	64	233
Creche Municipal	3	7	8	15	8	10	51
CMEI/ Creche - escola	8	3	10	10	8	12	51
<b>Total por RPA e Geral</b>	<b>28</b>	<b>47</b>	<b>68</b>	<b>56</b>	<b>50</b>	<b>86</b>	<b>335</b>

Fonte: A autora (2024), adaptado de Prefeitura do Recife (2024a, 2024b).

Considerando o recorte dessa pesquisa, cujo foco são as escolas que ofertam *ensino fundamental anos finais*, na modalidade regular, constatamos que a rede possui um total de 43 escolas municipais, sendo 22 escolas regulares e 21 de regime integral/semi-integral, distribuídas conforme a Tabela 2:

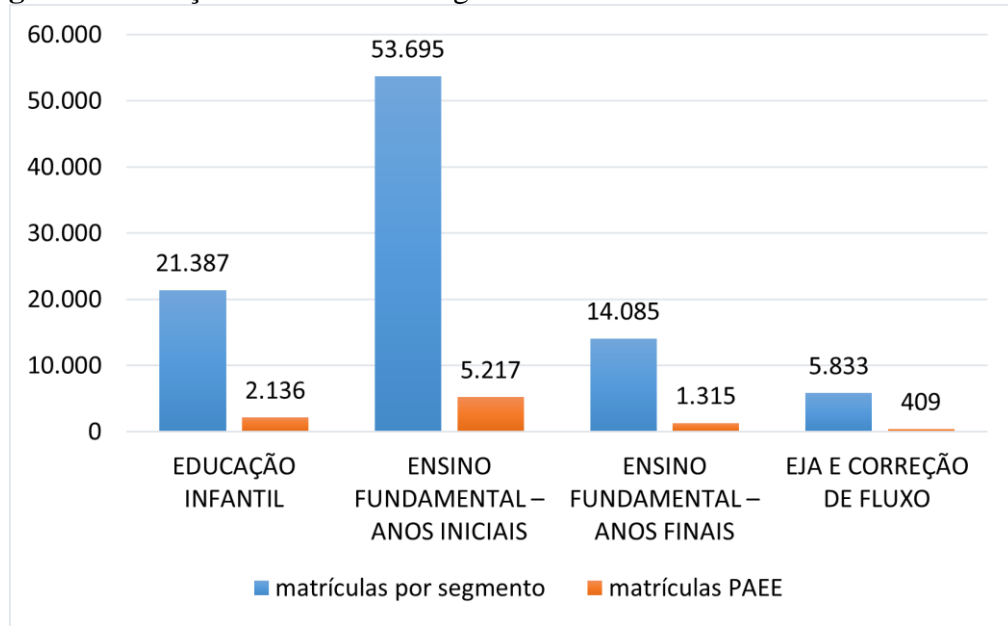
**Tabela 2** – Distribuição das escolas municipais por RPA - 2024

Localização	Escola Regular	Escola Integral	Total por RPA
<b>RPA 01</b>	0	4	4
<b>RPA 02</b>	2	3	5
<b>RPA 03</b>	8	4	12
<b>RPA 04</b>	2	3	5
<b>RPA 05</b>	3	4	7
<b>RPA 06</b>	6	3	9

Fonte: A autora (2024), adaptado de Prefeitura do Recife (2024a, 2024b).

Sobre os dados de matrículas, constatamos que, ao final de 2024<sup>20</sup>, a rede contava com um total de 95.000 estudantes matriculados. O gráfico a seguir traz um comparativo do total de estudantes matriculados e o total de estudantes PAEE, por segmento.

<sup>20</sup> O SIORE forneceu um relatório consolidado com esses dados em novembro/2024.

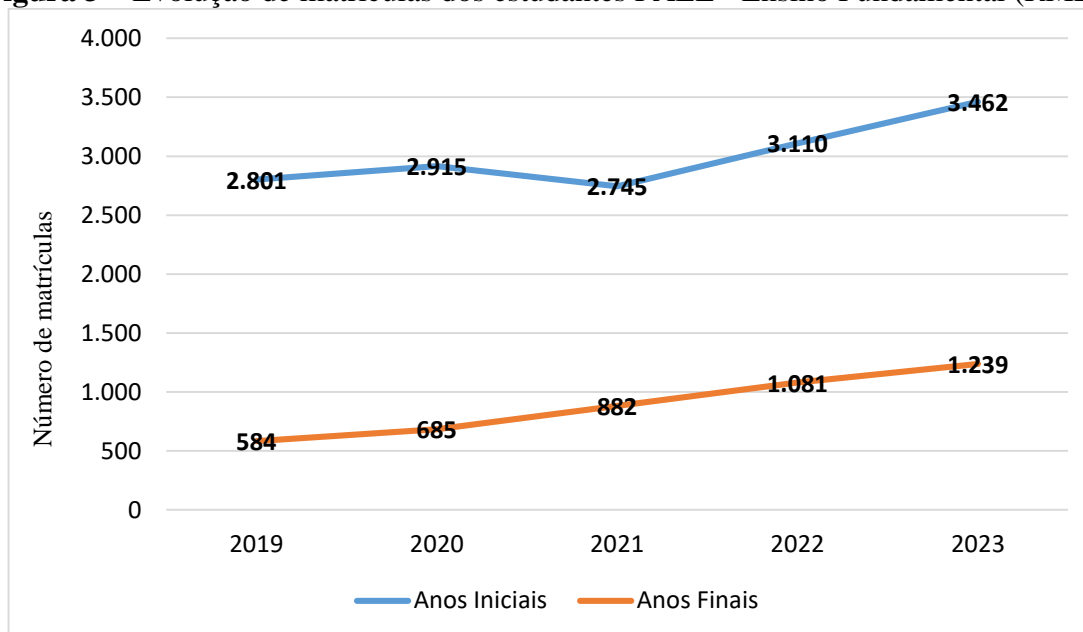
**Figura 2** – Relação entre matrículas gerais e de estudantes PAEE da RMER - 2024

**Fonte:** A autora (2024), adaptado de Prefeitura do Recife (2024a, 2024b).

No que concerne ao número de matrículas na rede, desde a educação infantil até a EJA, os dados fornecidos pela SEDUC demonstram um quantitativo de 9.077<sup>21</sup> estudantes PAEE.

Abrimos parênteses sobre esses dados das matrículas. Em comparação com os dados de anos anteriores, entre 2019 e 2023 houve um aumento representativo do número de matrículas desse público-alvo na RMER, principalmente nos segmentos ensino fundamental anos iniciais e anos finais,, como reproduzimos através de gráfico presente na Figura 3 abaixo:

<sup>21</sup> Os dados do Censo Escolar - 2024 diferem desse quantitativo, visto que, do período entre a coleta de dados para o censo e o momento que solicitamos os dados atualizados (novembro/2024) houve mais 1.457 matrículas, sendo 70% desse total no ensino fundamental - anos iniciais.

**Figura 3** – Evolução de matrículas dos estudantes PAEE - Ensino Fundamental (RMER)

Fonte: A autora (2024), adaptado de Prefeitura do Recife (2024a, 2024b).

A partir dessas primeiras aproximações, buscamos o quantitativo de estudantes PAEE por escolas municipais da RPA 03, que cumprissem os critérios estabelecidos. Como não obtivemos os dados para esse recorte específico, já com a autorização via carta de anuência para realização da pesquisa de campo, seguimos com a lista de escolas regulares da RPA 03, a fim de coletarmos o quantitativo de estudantes PAEE e outros dados de amostragem, para enfim, escolhermos as duas escolas onde realizamos a pesquisa.

### 3.6.2 Caracterização do lócus da pesquisa: as escolas regulares da RPA 03

Sendo o tema da pesquisa gestão escolar e educação inclusiva, o levantamento de dados teve início com a Gestão de Gerência Pedagógica (GGP) e a Gerência de Educação Especial (GEE). A primeira foi a responsável pela emissão da carta de anuência para realização das entrevistas, tanto nas escolas quanto com a responsável pela GEE; esta última, a fim de coletarmos informações sobre implementação e a atuação da gestão da escola sobre a política de educação inclusiva no município. Os dados quantitativos da rede foram disponibilizados pelo SIORE, com ênfase no total do PAEE matriculado na rede, sem detalhamento por RPA ou unidade educacional. A partir dessa problemática, optamos por realizar o levantamento *in loco*, ou seja, nas próprias escolas.

Visitamos as 08 escolas da RPA 03, a fim de coletar os dados em aberto, para selecionarmos as duas escolas que seriam nosso campo para o estudo de casos. Buscamos

realizar os agendamentos respeitando a dinâmica de trabalho dos profissionais que compõem as escolas, a fim de não deixarmos com sensação de pressão ou desconfortáveis com nossa presença, o que poderia afetar o desenvolvimento das atividades. Ao longo da realização da pesquisa, a focalização progressiva proposta por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), foi empregada com o intuito de estabelecer as fronteiras da investigação, orientar critérios de inclusão e exclusão, por exemplo.

Os primeiros contatos com as escolas deram-se para uma coleta geral dos dados, visto que a secretaria de educação não dispunha dos dados específicos de todas as escolas de imediato. Foi elaborado um formulário geral para obtenção desses dados diretamente das unidades escolares, o que de certa forma, começou o processo de aproximação com a realidade a ser analisada.

Os dados requisitados via formulário tinham um direcionamento para as informações sobre o funcionamento da educação especial nas escolas, o quantitativo total de estudantes PAEE, professores do AEE, número de AADEE e situação da estrutura para esses estudantes, cujos dados estão sistematizados na Tabela 3:

**Tabela 3** – Dados da educação especial - escolas elegíveis para a pesquisa

<b>Dados da Educação Especial - RMER</b>								
<b>DADOS</b>	<b>ERPA 03-A</b>	<b>ERP A03- B</b>	<b>ERP A03- C</b>	<b>ERP A03- D</b>	<b>ERP A03- E</b>	<b>ERP A03- F</b>	<b>ERP A03- G</b>	<b>ERP A03- H</b>
<b>Total de estudantes PAEE</b>	46	40	15	9	45	50	30	18
<b>Professores AEE</b>	4	1	0	0	1	2	1	1
<b>AADEE</b>	9	7	1	1	2	7	4	3
<b>Possui SRM</b>	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Equipamentos teleassistivos na SRM</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
<b>Horários - AEE</b>	Manhã/ Tarde/ Noite	Noite	Não funciona	Manhã/ Tarde	Manhã/ Tarde	Manhã/ Tarde	Manhã/ Tarde	Manhã/ Tarde

**Fonte:** A autora (2024).

No que concerne aos dados coletados nesse momento de aproximação inicial com o campo de pesquisa, as primeiras constatações que fizemos foram as seguintes:

1. A maioria das escolas dispunham dos profissionais que desenvolvem suas atividades

direcionadas aos estudantes PAEE e ofereciam o atendimento em dois turnos. No entanto, a relação entre o *número de estudantes PAEE X número de professores do AEE* demonstra um déficit na quantidade de profissionais, dada a complexidade das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes;

2. Das 08 escolas visitadas, 07 possuíam, dentro de sua estrutura, espaço físico para as atividades do AEE, no entanto apenas 04 escolas dispunham de equipamentos teleassistivos, e, mesmo assim, os materiais não eram utilizados pelas professoras do AEE;
3. O número de AAEDE também é insuficiente para a quantidade de estudantes PAEE que requerem atendimento especializado.

A partir desses dados coletados nas primeiras visitas, selecionamos a ERPA03-A (46 estudantes PAEE) e a ERPA03- F (50 estudantes PAEE) para realização do estudo de casos.

O foco investigativo é, mediante a demanda crescente da necessidade de um atendimento de qualidade a esses estudantes, compreender como se dá a articulação no chão da escola para que não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação sejam asseguradas a esses estudantes. Embora as escolas selecionadas estejam inseridas na mesma região político-administrativa, possuem características bem distintas, tanto no que se refere à localização, estrutura, clientela assistida e perfil dos profissionais atuantes, o que reflete na condução das práticas de educação inclusiva. Vamos contextualizar essa afirmação a partir da caracterização de ambas e analisando os discursos e as práticas que reverberam no cotidiano escolar. Nas linhas que se seguem, identificamos as escolas da seguinte forma: A ERPA03-A, como a Escola *Centro* e a ERPA03-F, como Escola *Subúrbio*, em alusão a localização das mesmas com relação ao centro da cidade do Recife.

### 3.6.3 A Escola Centro

Localizada na zona norte do Recife, a escola *Centro* é considerada um estabelecimento de médio porte, sendo a única escola da área que não foi transformada em integral. Na composição dos seus arredores prevalecem prédios comerciais, consultórios médicos, prédios empresariais e 03 complexos hospitalares, o que se comprova com os dados de habitantes do mesmo (1.867). O público-alvo vem de bairros diversos e algumas vezes, de outros municípios

da região metropolitana, como foi relatado por uma funcionária administrativa<sup>22</sup>, tanto pela localização como pelo atendimento à estudantes PAEE, contando inclusive com salas bilíngues, sendo reconhecida há anos como referência a esse atendimento.

De acordo com os dados das matrículas de 2024, fornecidos pela própria escola, são atendidos cerca de 400 estudantes da educação infantil à EJA. No período da manhã, são ofertadas turmas do grupo IV ao 9º ano e uma sala de correção de fluxo; à tarde são ofertadas turmas do 6º ao 9º ano; à noite, turmas da educação de jovens e adultos (EJA); também existem duas salas bilíngues, uma pela manhã e uma pela tarde, para os alunos com surdez<sup>23</sup>, sendo uma das únicas unidades que ofertam esse atendimento. Na Centro, um total de 46 estudantes PAEE estão matriculados no ensino fundamental - anos finais, e contam com o suporte do AEE.

A estrutura física encontra-se em processo de requalificação desde o mês de julho/2023, o que acarretou a realocação das turmas do fundamental anos iniciais para um anexo, localizado no mesmo bairro, em um espaço alugado a uma entidade religiosa, para que os estudantes tenham aulas até a finalização das obras. Nossa visita se concentrou no prédio principal, visto que no mesmo estava localizada a estrutura administrativa da escola, as turmas do ensino fundamental - anos finais e o AEE.

A escola possui 09 salas de aula no total, dividida em dois prédios que chamaremos de A (prédio em reforma) e B (prédio lateral, onde estavam acontecendo as aulas) e outras dependências que são distribuídas da seguinte forma: sala para a gestão, sala para a coordenação pedagógica, sala para a secretaria, sala para os professores, biblioteca, sala multimídia e ciências, sala de recursos multifuncionais (SRM)/ AEE, cozinha, refeitório, banheiros (seis) e uma quadra poliesportiva. No período das nossas visitas, a escola estava passando por um processo de requalificação. Por este motivo, a estrutura física estava fragmentada, com locais improvisados para as atividades. Por exemplo, dois contêineres foram instalados no terreno, um para funcionamento das atividades administrativas e o outro como local de preparo da merenda; um prédio anexo ao que estava sendo reformado, onde estão funcionando as salas de aula comum e as salas bilíngues, em um esquema de rodízio, por serem poucas salas de aula para acomodar todas as turmas (apenas 04 salas); e erguida uma estrutura provisória de madeira, com duas salas improvisadas para o atendimento dos estudantes PAEE.

A área de lazer e convívio dos estudantes é um espaço ao ar livre, que em termos de

---

<sup>22</sup> As vagas são destinadas aos munícipes, mas algumas pessoas burlam o sistema de matrícula, conseguindo comprovantes de residência de amigos e ou/parentes. Segundo funcionários da SEDUC e das escolas, essas pessoas tentam buscar um atendimento melhor do que é ofertado nos seus municípios onde residem.

<sup>23</sup> No município do Recife, as salas bilíngues foram regulamentadas pelo Decreto nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015 (Prefeitura do Recife, 2015a).

estrutura, observamos ser bastante precária: o terreno não era plano, as mesas para merenda e socialização dos estudantes estavam quebradas e não havia equipamentos de lazer. Em uma das visitas realizadas na unidade, fui convidada pela professora do AEE que foi entrevistada para ver o andamento da reforma no prédio A, para que eu visse o espaço que foi destinado ao funcionamento da SRM. Observando a estrutura, percebe-se de imediato poucos traços de acessibilidade: apenas a presença de uma rampa de acesso para pessoas com dificuldades de locomoção ou deficiência motora e um piso de sinalização tátil. Mas, o pátio é extremamente íngreme, um misto de areia e concreto, que pode não ser tão atrativo para os estudantes. A meu ver, são tentativas de demonstração de que a escola possui um desenho acessível, quando na verdade, falta muito para que isso aconteça.

No período em que as visitas se iniciaram (agosto/2024) o quadro de funcionários apresentava a seguinte composição: 01 gestor e 01 vice-gestora; coordenação pedagógica (02, sendo uma para o EJA), 01 secretária escolar, 03 apoios administrativos; 41 professores da sala comum, 04 professoras do AEE (sendo uma dessas professora também da sala bilíngue), 07 AADEE, 01 estagiário de psicologia, 04 porteiros, 03 merendeiras e 06 auxiliares de serviços gerais. Um mês depois, houve um processo de *intervenção* na escola, por parte da SEDUC, o que acarretou a *substituição do gestor da unidade* e da coordenadora pedagógica responsável pelo ensino fundamental anos finais, o que impactou alguns dos funcionários com os quais conversamos informalmente sobre a mudança repentina. Por este motivo, na escola *Centro* entrevistamos a vice-gestora e não obtivemos o relato da coordenação pedagógica.

Na escola *Centro* o PPP não estava disponível para análise. A vice-gestora e a professora do AEE nos afirmaram que o documento que existia estava defasado e que não tinham uma cópia física nem digital, porque ambas tinham sido extraviadas. Mas, argumentaram que em breve a comunidade escolar seria reunida para elaboração de um novo PPP. Para suprir a necessidade de um documento norteador para as práticas, as professoras do AEE dessa escola elaboraram um *Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE em sala de recursos multifuncionais*, a fim de que tivessem uma diretriz para seu trabalho na escola. Esse documento foi disponibilizado para nossa análise. O mesmo contém a caracterização da escola, o público-alvo a quem o plano é destinado, os objetivos do mesmo, a caracterização da SRM e a organização do AEE, as metas a serem cumpridas em curto, médio e longo prazo e o cronograma anual das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes PAEE.

Consideramos que a escola *Centro* funciona com uma estrutura física e de recursos humanos aquém da real necessidade em relação ao número de estudantes matriculados. A requalificação que estava sendo realizada aparentava mais uma espécie de reorganização da



estrutura física, mas sem preocupação efetiva com a acessibilidade. É importante salientar que um ambiente acessível é aquele onde há possibilidade de acesso, utilização e participação em igualdade de condições por todas as pessoas, mas que impacta principalmente os alunos PAEE.

Também são muitos estudantes PAEE para a quantidade de professores do atendimento especializado e para os AADEES prestarem apoio, o que impacta a qualidade do suporte a ser ofertado a esses estudantes. Essas foram apenas duas das diversas situações que percebemos ao longo das visitas e que, de certa maneira, nos conectaram com as dificuldades que se processam em muitas escolas públicas.

### 3.6.4 A Escola Subúrbio

A escola *Subúrbio*, como a nomenclatura revela ao leitor, situa-se na área periférica do Recife, em um bairro com uma população de 26.631 habitantes<sup>24</sup>, estando a uma distância de 7km da escola *Centro*. Situa-se em uma área de difícil acesso, com morros e “altos”, e com uma grande quantidade de famílias de baixa renda. A escola atende 388 estudantes, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e da EJA. São 15 turmas, distribuídas nos três turnos: pela manhã, funcionam os 6º e 7º anos; à tarde, as turmas dos 8º e 9º anos; no turno da noite, turmas da EJA. Os estudantes residem no mesmo bairro da escola em praticamente sua totalidade.

A escola passou por um processo de requalificação recente e ainda estão sendo realizados reparos finais. A estrutura física do prédio é compacta: conta com 06 salas de aula, localizadas no primeiro e segundo andar, cujo acesso se dá por uma rampa; sala da gestão/coordenação da escola; sala para secretaria e atendimento ao público; sala dos professores; biblioteca, que ainda está sendo organizada para uso dos estudantes; 01 sala do AEE; cozinha; pátio, onde os estudantes ficam durante o intervalo para fazer as refeições; e banheiros. Diferente da escola *Centro*, a escola *Subúrbio* não possui uma quadra ou mesmo área aberta, ao ar livre, onde os estudantes possam circular ou praticar esportes durante o intervalo. Foi observado que, durante os intervalos, o ambiente fica bastante agitado, com dezenas de estudantes circulando até nas áreas administrativas em busca de um espaço “mais vago”, o que torna a dinâmica da escola bastante conturbada. Acreditamos que isso se dá pela inexistência de uma área de lazer com atrativos, ou até mesmo da biblioteca em funcionamento, o que seria uma área alternativa de convivência para os estudantes. Diferente da escola *Centro*, essa unidade não é considerada pela SME como atendimento de referência ao PAEE. No

---

<sup>24</sup> Dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2022).

entanto, há uma grande procura pela comunidade para matrícula de estudantes que necessitam de atendimento especializado, bem como há uma articulação entre a gestão da escola e das proximidades para encaminhar estudantes que vão para o ensino fundamental II.

Circulando pela escola, pudemos observar uma série de entraves às questões de acessibilidade, desde a entrada, passando por uma rampa de acesso que aparenta ser íngreme e o fato de as salas de aula serem no 1º e 2º pisos do prédio. Nem sempre a existência de rampas assegura a acessibilidade do ambiente. Alguns espaços também são pequenos para comportar os estudantes e os profissionais. A sala do AEE, por exemplo, é um espaço que, no máximo, comporta 04 pessoas. Sendo o local para realização do atendimento aos estudantes PAEE, outra coisa que causa espanto na estrutura física do local é ser um cubículo, que não chega a 6m², com apenas uma janela na parte superior, deixando o ambiente claustrofóbico. Importante salientar que a acessibilidade nas escolas figura como questão de direitos humanos, como defendem Silva Filho e Kassar (2019).

O quadro de funcionários da escola é composto pelo gestor escolar, pela vice-gestora, 02 coordenadoras pedagógicas (período diurno e noturno); 02 apoios pedagógicos; 01 secretário; 02 apoios de secretaria; 19 professores da sala comum; 02 professoras do AEE; 07 AADEE; 03 merendeiras; 01 apoio de pátio, 05 auxiliares de serviços gerais e 04 porteiros, que se dividem nos períodos diurno e noturno. A maioria dos funcionários de apoio é de moradores da comunidade ou dos arredores. De maneira geral, percebemos que a escola *Subúrbio* funciona com condições mínimas necessárias a uma unidade escolar. O espaço é extremamente insuficiente para a convivência dos estudantes que se encontram na faixa etária do ensino fundamental II.

Assim como na outra unidade inserida no presente estudo de caso, a escola *Subúrbio* também não possui o PPP. A justificativa dada pela gestão foi que o documento anterior não possuía versão digital e acabou se perdendo ao longo do processo de requalificação da estrutura da escola. No entanto, logo após o início das nossas visitas, foi finalizado um Plano de Ação norteador das atividades a serem desenvolvidas pela equipe pedagógica ao longo dos bimestres escolares.

No documento em questão, não constam ações que pactuem ou orientam o trabalho pedagógico com vistas à educação inclusiva. Os temas presentes no plano fazem menção a estudantes com dificuldade de aprendizagem, atividades de recomposição de aprendizagem e frequência e assiduidade dos estudantes. Constam ações referentes à avaliação diagnóstica, recomposição de aprendizagens, com foco nas avaliações externas, orientações aos familiares sobre o desempenho dos estudantes e implementação de projetos, que visam estimular o

aumento da frequência dos estudantes. Porém, em nenhum dos temas propostos no documento existe menção de ações para implementar a educação inclusiva.

Assim como a escola *Centro*, a *Subúrbio* não possui uma estrutura satisfatória para atender estudantes do ensino fundamental, sobretudo os que são PAEE. As salas de aula são amplas, mas não há salas no térreo. A estrutura do prédio, mesmo com a reforma, não mudou em muita coisa, segundo os funcionários. Os espaços continuam insuficientes para que a escola seja considerada um ambiente acolhedor, em termos estruturais. Com relação aos recursos humanos, a proporção de estudantes PAEE em relação aos professores do AEE e AADEES ainda é maior o que, como já pontuamos, impacta na qualidade do atendimento a ser ofertado.

#### 4 AS DEFINIÇÕES E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM RECIFE

O presente capítulo tem como objetivo discutir o papel do Estado como responsável por assegurar os direitos fundamentais aos indivíduos, em específico o direito à educação, bem como elaborar e implementar políticas públicas que busquem a superação das desigualdades e crie condições de equidade para as pessoas com deficiência, dentro dos espaços formais onde a atividade educacional é desenvolvida. Partiremos da discussão das políticas em nível macro, trazendo as diretrizes orientadas pelas organizações mundiais, a legislação federal que ratifica estas diretrizes e no contexto das micropolíticas, a legislação em âmbito local e o modo como reverbera dentro do ambiente escolar. No capítulo sobre educação inclusiva, discorreremos sobre as primeiras iniciativas na oferta da educação para pessoas com deficiência e como esse processo se deu no Brasil. Nas páginas que se seguem, fazemos um recorte histórico sobre a elaboração e implementação de políticas sobre o atendimento de estudantes com deficiência.

Embora tenha um papel transformador, a escola também reproduz parte das injustiças presentes na sociedade. Essa realidade se acentua em países que estão em desenvolvimento e/ou que têm como política econômica o sistema neoliberal, que tende a conduzir todas as áreas pelas leis do mercado, como aponta Cury (2005). É no cerne das sociedades neoliberais que ocorre o que o autor chama de *inclusão excludente*, que continua a relegar a grupos desprestigiados o lugar que os privilegiados lhes destinam. Uma das estratégias do estado neoliberal é fazer com que os indivíduos se sintam parte integrante e ativa da sociedade, mesmo que seja uma falsa sensação de participação. Isso reverbera, por exemplo, na garantia de direitos fundamentais aos indivíduos, função desse *Estado Guardião*, como denomina Azevedo (1997). No entanto, só os indivíduos capazes de produzir rendimentos é que são considerados participantes da estrutura social liberal.

Para tanto, as condições principais de participação relevantes à sociedade neoliberal são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo (Lopes, 2009). Isso não significa que toda a sociedade civil esteja em conformidade com o espectro de segregação perpetuado pelo sistema neoliberal. Movimentos em luta de inclusão social vem de forma crescente dando visibilidade à luta de grupos minoritários, que buscam participação ativa e elaboração de políticas públicas que reduzam desigualdades e garantam a todos os indivíduos a condição de cidadãos. As políticas públicas que vão agir para essa redução ou superação das desigualdades, se materializam através da intervenção do Estado ou do *Estado em ação* (Azevedo, 1997).

Entendemos que a elaboração e implementação das políticas de educação inclusiva são um exemplo dessa atuação, que atinge a esfera nacional, regional ou local.

Optamos pelo recorte em âmbito nacional e local, tendo como referência os documentos que tratam especificamente sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, considerado a implementação das reformas educacionais e implementação da NGP. É importante situar historicamente que essas reformas educacionais, como exemplo a regulamentação de leis que tratem de educação inclusiva no Brasil, não ocorrem de forma espontânea, tendo sido fortemente influenciadas por organismos internacionais, como pontuam Garcia e Michels (2021, p. 2):

Os organismos internacionais têm atuado de forma decisiva com orientações às políticas educacionais nos países periféricos com vistas a delinear tendências para a formação dos trabalhadores, expandir a produção e consumo de tecnologias e formular consensos nos direcionamentos políticos nas áreas econômica e social (Garcia; Michels, 2021, p. 2).

Distante da preocupação em se assegurar o direito à educação, o que se observa é uma pressão para que esse público seja recebido na escola e posteriormente inserido dentro da dinâmica capitalista. Sob influência do movimento global, assim, consolidou-se a necessidade de que estudantes deficientes tenham o direito à educação. Nesta seção, citamos as diretrizes mundiais que, associadas às pressões de organismos como Banco Mundial, FMI, CEPAL e UNESCO, influenciaram a elaboração de um aparato legal para elaboração das políticas de educação inclusiva no Brasil.

Como destacamos no capítulo anterior, as primeiras iniciativas de educação para pessoas com deficiência no Brasil, pautava-se nos princípios de uma educação *exclusiva* para os mesmos, com caráter segregacionista. No final da década de 1950 e início da década de 1960, surge na política educacional brasileira a discussão sobre a *educação de deficientes*, a *educação dos excepcionais* ou a *educação especial*. Essa última modalidade acabou sofrendo diversas modificações conforme estudos e debates sobre o tema iam sendo apurados, adequando terminologias e desenvolvendo propostas mais avançadas, que embora com mudanças em algumas práticas, ainda apresentavam um caráter assistencialista e uma visão de fragilidade e incapacidade desse público-alvo (Jannuzzi, 2017; Mazzotta, 2005).

Alves (2022) pontua que, até a década de 1970 prevalecia a concepção de *políticas especiais* para se pensar na educação destinada às pessoas com deficiência, para assegurar que tivessem *acesso* à educação. Todavia, a iniciativa ainda se mostrava com lacunas preocupantes, pois não se pensou na organização de um atendimento que respeitasse as especificidades de

cada educando. Predomina dessa forma, durante alguns anos, as práticas integracionistas, pois estes estudantes, mesmo estando dentro do espaço escolar, não vivenciavam o mesmo de forma plena.

O termo sociedade inclusiva, foi utilizado à priori pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1981, em ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes<sup>25</sup>. Entre os anos de 1983 e 1992, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, desenvolvido pela mesma organização em 1983, foi sendo implementado com chamada à sociedade civil, para que todos fossem ouvidos e para que oportunidades fossem sendo criadas, a fim de que as pessoas com deficiência tivessem direitos assegurados, como todos os cidadãos. Essas iniciativas em âmbito mundial repercutiram no Brasil, a ponto de impulsionar uma legislação direcionada à Educação Especial, cujo público-alvo seriam os estudantes com deficiência.

A partir da década de 1990, mudanças significativas foram transformando a concepção da educação voltada às pessoas com deficiência, buscando a superação do paradigma segregacionista, perpassando por práticas integracionistas até a orientação para práticas inclusivas. Na Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), onde se estabeleceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e ressaltar a importância de igualdade de acesso às crianças e jovens com deficiência, visto que este público foi durante anos excluído da escola comum.

Em 1994, é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que dá origem à Declaração de Salamanca. O referido documento estabelece regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, sendo composto por diretrizes norteadoras para a implementação de uma educação inclusiva e orientações para ações em níveis regionais e internacionais, destacando que “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (UNESCO, 1994, s. p.). O termo “inclusão” tem destaque em todo o texto, sendo usado de forma recorrente. Essas primeiras iniciativas demonstram a mudança de paradigma, quando a educação passa a ser entendida como um direito de todos, sem nenhum tipo de discriminação.

Em 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (2006), ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a), traz uma revisão de conceitos e novas discussões sobre a evolução das necessidades das pessoas com

---

<sup>25</sup> Termo em desuso, sendo a nomenclatura atual Pessoas com Deficiência (PCD).

deficiência, o que vai provocar uma revisão paulatina do aparato legal. O documento traz como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, s. p.).

A Convenção traz como mudanças a adoção do modelo social de deficiência, que compreende a deficiência como o resultado da interação de pessoas com diferentes características em ambientes que não contemplam a diversidade, deixando de lado o modelo médico que atrelava a deficiência a doenças e incapacidades. Reforça também que as pessoas com deficiência passaram a ser sujeitos de direitos e que a sociedade deve tornar-se responsável pela eliminação das barreiras que impedem a participação equitativa das pessoas com deficiência em todos os setores sociais.

Percebemos, assim, o movimento paulatino de mudança de paradigma que culmina na perspectiva inclusiva e é refletida diretamente na forma como as políticas voltadas às pessoas com deficiência, a exemplo das políticas educacionais, são elaboradas, no sentido de corroborar com as orientações propostas. Direccionamos, então, nossa análise para as políticas de educação inclusiva, com foco nos documentos de abrangência nacional e local, no contexto da RME do município do Recife.

#### 4.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL

Como mencionamos no início do capítulo, os avanços referentes à elaboração de políticas que fomentam a implementação de uma educação inclusiva no Brasil, acompanharam o movimento iniciado a partir de declarações e convenções mundiais que visavam, entre os objetivos principais, promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Alves (2022) destaca que a CF (Brasil, 1988) já anuncia novos tempos, à medida que traz em sua promulgação a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou outras formas de discriminação, impulsionando a visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania baseado no reconhecimento das diferenças, o que refletirá na elaboração de novas políticas que preconizem o bem-estar geral dos cidadãos e cidadãs.

Ainda segundo a autora, durante a década de 1990, uma série de dispositivos legais começaram a ser formulados, a fim de que fosse garantida e efetivada a orientação inclusiva da educação especial, o que desencadeou no crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo desta modalidade de ensino (Alves, 2022). Corroboramos, em um movimento inverso, com a ideia de que o desenvolvimento de um aparato legal é impulsionado pela

demanda gerada, nesse caso, pelo aumento de estudantes PAEE inseridos nas escolas regulares e que, para além da elaboração das políticas, é necessária viabilidade na aplicação das mesmas.

Para que haja compreensão do atual status desse paradigma, acreditamos ser pertinente o levantamento teórico e legal sobre educação inclusiva, buscando seu histórico e suas diretrizes norteadoras, em âmbito nacional e local. Dessa forma, elencamos, no Quadro 4, os documentos elaborados a partir da década de 1990 (leis, decretos, resoluções e portarias), que asseguraram o direito à educação do PAEE e nortearam as transformações da concepção de educação para os chamados *estudantes especiais*. Tal histórico também ilustra a evolução do pensamento sobre o tema até a implementação do paradigma inclusivo na educação, em vigência até a presente data. O recorte contempla as políticas implementadas na educação básica.

**Quadro 4 – Recorte da Legislação/Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil**

ANO	TÍTULO	TEOR LEGAL
1988	Constituição Federal	Traz em seu art. 205 que a educação é direito de todos para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípio.
1990	Lei nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1996	Lei nº 9394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2001	Resolução CNE/CEB nº 02	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais ratificam a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os estudantes bem como a necessidade de organização das escolas para o atendimento dos estudantes, estando asseguradas as condições necessárias de educação para todos.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão e dá outras providências.
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2009	Resolução nº. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular e dá outras providências.
2011	Decreto nº 7.611/11	Revoga o Decreto nº 6.571/08 e dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, estabelecendo os deveres do Estado com a educação das pessoas com deficiência.



2012	Lei nº 12.764 – Lei Berenice Piana	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2014	Lei nº 13.005	Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Traz na Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o Atendimento Educacional Especializado.
2015	Lei nº 13.046 – Lei Brasileira de Inclusão	Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
2020	Decreto nº 10.502/2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Revogado pelo decreto nº 11.370/2023.

**Fonte:** A autora (2024).

Observando o teor legal dos documentos selecionados, percebemos inicialmente uma evolução para a superação das práticas segregacionistas, a fim de que seja assegurado o direito inalienável à educação, através das mudanças e diretrizes preconizadas. A Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e trata da proteção integral desse público-alvo, garante, por exemplo, em seu artigo 53, o direito de toda criança e adolescente a uma educação que propõe o pleno desenvolvimento de sua pessoa, além de assegurar igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1990). Como já apontamos no capítulo 1, nem sempre o direito à educação foi assegurado às pessoas com deficiência. Mesmo que muitas vezes a existência da lei não seja garantia do direito, já é sinal de um grande avanço para os grupos que, historicamente, estiveram à margem da sociedade brasileira.

É o caso do artigo 54 da referida lei, por exemplo, que obriga o Estado a oferecer o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que, de maneira geral, o ECA assegura que crianças e adolescentes tenham direito à educação, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, sendo esse aparato legal importante para a elaboração das políticas públicas focalizadas, a exemplo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008 (Brasil, 2008), direcionada ao PAEE. Nesse sentido, podemos afirmar que o ECA ressalta o direito a uma educação que respeite a diversidade, promovendo a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições, dando garantias legais para que a educação seja assegurada de forma igualitária e sem discriminações.

Dentro do arcabouço legal brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) é o documento com função normatizadora para todas as modalidades da educação, oferecendo um espectro maior sobre os aspectos a serem cumpridos para que o

direito à educação seja assegurado de forma plena a todos os educandos. Assim como a CF e o ECA, a LDB reafirma, em seu preâmbulo, o direito à educação, assim como a promoção da igualdade de oportunidade, o desenvolvimento integral da pessoa e o respeito às diferenças de todos os educandos, incluindo aspectos sociais, culturais, intelectuais e físicos.

Especificamente sobre a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, o Título V – *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino* – estabelece que a educação especial é uma das modalidades de educação escolar a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino; também estabelece que, quando os estudantes apresentarem necessidades específicas, é necessário que haja serviço de apoio especializado para suprir as demandas específicas. Para que a modalidade assegure ao PAEE a garantia do direito à educação, algumas ações devem ser colocadas em prática: a elaboração de currículo e metodologia de ensino-aprendizagem de acordo com duas necessidades específicas; a definição de terminalidades específicas ou aceleração do programa escolar, dependendo da condição do estudante, visando a garantia de uma trajetória educacional que respeite suas capacidades e limitações; a formação adequada e específica de professores do atendimento especializado e do ensino regular, a fim de que estejam preparados para desenvolver as competências necessárias a cada estudante; a garantia de educação especial com condições adequadas a quem não consegue se adequar no mercado de trabalho comum, para que essas pessoas estejam integradas à vida em sociedade e acesso de forma igualitária aos programas sociais suplementares destinados aos estudantes do ensino regular (Brasil, 1996).

Vale destacar as alterações e inserções de artigos na LDB com o passar dos anos que, sobremaneira, reforçam e embasam de forma mais sólida a garantia do acesso, permanência e a qualidade da educação ofertada ao PAEE. Dentre as alterações, citamos a delimitação do público-alvo da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado — Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013); além da criação do cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, com o intuito de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes (art. 59); também houve a ampliação da oferta de educação especial desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida<sup>26</sup>; como também o capítulo V-A, que trata da educação bilíngue de surdos<sup>27</sup>.

Faz-se pertinente lembrar que o art. 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Na redação do parágrafo 2º, consta a

---

<sup>26</sup> Redação dada pela Lei nº 13.632/2018 (Brasil, 2018).

<sup>27</sup> Incluído pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021).

orientação de que “o atendimento educacional *será feito em classes, escolas ou serviços especializados*, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, art. 58, grifo nosso).

Analisando as entrelinhas do texto, podemos perceber que se abre uma brecha para que algumas escolas possam afirmar que não possuem condições de atender alguns educandos, isentando-se de sua responsabilidade perante a lei de assegurar o direito fundamental à educação. Abre ainda precedentes para que escolas específicas a alunos com deficiência sejam mantidas, o que se configura como uma continuidade do segregacionismo, contrapondo-se à perspectiva da educação inclusiva.

O mesmo capítulo V diz, em parágrafo único<sup>28</sup>, que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos PAEE na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo, o que reforça a manutenção de instituições especializadas, que de certa maneira, retarda o processo de mudança das escolas comuns em escolas inclusivas.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, direcionando para a educação básica em todas as suas etapas e modalidades, institui as diretrizes nacionais para a modalidade da educação especial (Brasil, 2001). Tem como objetivo garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena na escola (Brasil, 2001). Em seu teor, foram definidos avanços importantes: primeiramente, a promoção da inclusão de estudantes PAEE, garantindo acessibilidade nos ambientes escolares e materiais pedagógicos adaptados; também fomentou a importância do AEE, em formato de serviços de apoio especializados, complementando a aprendizagem na sala de aula comum, de forma a promover autonomia e participação (Brasil, 2001). É, por sinal, o Art. 3º que especifica o entendimento, naquele momento, das metas de tais serviços educacionais especiais (Brasil, 2001, art. 3):

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, *organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, art. 3, grifo nosso).

No texto, identificamos outros pontos relevantes, como a ênfase na necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para atender às demandas específicas dos

---

<sup>28</sup> A redação é dada pela Lei 12.796/2013 (Brasil, 2013).

estudantes com necessidades especiais, o incentivo à adaptação curricular, elaboração de metodologias diferenciadas e recursos pedagógicos que atendam às singularidades de cada estudante e o envolvimento da família e da comunidade no processo educativo, fortalecendo o apoio ao estudante. Essas diretrizes revelam a importância da formação continuada de educadores e técnicos para assegurar uma educação mais justa, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencialidades.

Nota-se, dessa forma, a partir do que é posto por lei, que há uma preocupação com o preparo das escolas para atendimento à diversidade, o que configura numa das principais questões trazidas na discussão sobre a inclusão escolar, mesmo seu teor sendo direcionado à educação especial quanto modalidade. Posteriormente, as diretrizes são traçadas no documento *Estratégia para alunos com necessidades especiais*, de 2003.

No ano de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436/2002<sup>29</sup>, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (Brasil, 2002), o que representa um grande avanço para a comunidade surda. A Libras torna-se uma língua oficial e de uso legal no país, garantindo o direito das pessoas surdas de utilizá-la em diversos contextos, como na educação, na saúde, na justiça e nos serviços públicos. A lei ainda incentiva a valorização, o ensino e a difusão de Libras, promovendo a inclusão social e o respeito às diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda.

Em 2008, foi publicada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo diagnóstico dessa modalidade foi traçado, com dados coletados para o Censo Escolar MEC/INEP. O referido documento apresenta uma nova abordagem em relação à Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que orientava um processo de integração institucional, caracterizado pelo acesso a classes comuns pelos estudantes que conseguissem acompanhar os conteúdos no mesmo ritmo dos alunos ditos “normais” (Brasil, 1994) e reforçava padrões homogêneos de aprendizagem, desconsiderando os aspectos individuais de cada educando.

Em sua apresentação, a PNEEPI define a educação inclusiva como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na *concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença* como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, s. p., grifo nosso).

Como objetivos, temos estabelecida a transversalidade da educação especial, desde os

---

<sup>29</sup> Regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005).

primeiros níveis à educação superior; questões ligadas à acessibilidade e à adequação de espaços, a garantia do AEE e a importância da formação de professores, não só para atuarem com direcionamento à educação especial, mas para que haja um foco para o trabalho voltado à inclusão escolar. Entre os principais pontos abordados pela política incluem-se a valorização da diversidade, a adaptação do currículo às necessidades de cada estudante, a formação de professores para práticas inclusivas, o atendimento educacional especializado (AEE) como apoio complementar na escola comum, assim como a participação ativa da família e da comunidade, como também a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em suma, a referida política aborda pontos como a importância de garantir o acesso de todos à educação, promovendo a inclusão de pessoas com diferentes necessidades. Entre tais pontos, destacam-se o reconhecimento das diferenças como condição essencial para uma educação mais justa e inclusiva; a importância de oferecer suporte adequado para que todos possam participar plenamente do processo educativo; a necessidade de capacitação para promover uma educação mais acessível e respeitosa às diferenças; e, afinal, o envolvimento de toda a comunidade escolar como condição para implementação da inclusão, fortalecendo o sentido de pertencimento e respeito.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as diretrizes para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, garantindo que estudantes com necessidades específicas recebam o suporte adequado (Brasil, 2009b). Ela destaca a importância de oferecer um atendimento inclusivo, com ações que promovam a acessibilidade, a adaptação de materiais e metodologias, além do envolvimento de profissionais especializados no processo (Brasil, 2009b). O objetivo principal é assegurar que todos os estudantes tenham condições de aprender e participar ativamente do processo educativo, respeitando suas individualidades (Brasil, 2009b).

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (Brasil, 2011). Através deste documento, o AEE é regulamentado como política permanente, articulada com a escola regular. O art. 4, estabelece o AEE como um atendimento complementar para os estudantes com deficiência e estende o mesmo aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, sendo para estes com caráter suplementar à sua formação (Brasil, 2011). Em ambos os casos, o atendimento deve ocorrer em turno oposto, com a necessidade de dupla matrícula, o que aumenta os recursos para a escolarização adequada a esses estudantes (Brasil, 2011). O envolvimento da família no AEE também figura como fator de importância para que essa e outras ações assegurem o alcance da meta da inclusão plena dos estudantes PAEE prevista no referido documento (Brasil, 2011).

O PNE 2014-2024 estabelece em sua META 4, dentre os avanços a serem alcançados, “universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2015b, p. 33). No entanto, mesmo estando no final de sua vigência, a referida meta - assim como outras - não foi cumprida.

No ano de 2015, foi sancionada a Lei brasileira de inclusão (Lei nº 13.146), considerada a grande conquista no que concerne a luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil contemporâneo (Brasil, 2015a). A mesma tem como subtítulo “Estatuto da Pessoa com Deficiência” e representa um marco da luta pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, sendo abordadas questões de inclusão e acessibilidade em diversos aspectos da vida social. A referida lei divide-se em três partes: a primeira parte trata das disposições gerais e dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência; a segunda parte fala sobre acessibilidade e Ciência e Tecnologia, onde é abordada a questão do acesso à informação e à comunicação e do uso de tecnologias assistivas; a terceira parte versa sobre o acesso à Justiça da pessoa com deficiência.

O direito à igualdade e a não discriminação, aos direitos essenciais como à vida, à habilitação e à reabilitação, assim como à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, além de acesso à mobilidade, a esporte, lazer, etc., são regulamentados no documento. Vale ressaltar que, no direito específico à educação para essa camada da população, a proibição da negação de matrícula e assim como de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência são pontos de relevância no documento.

Mas nem sempre os avanços prevaleceram. O Decreto nº 10.502/2020, mencionado na introdução desta pesquisa, tinha como objetivo instituir a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, tendo como fundamento principal a volta de escolas especializadas para os estudantes com deficiência, o que representaria a contramarcha dentro das políticas que visam a implementação de um modelo escolar inclusivo (Brasil, 2020). Por anos a fio, a segregação dentro do ambiente escolar que foi sendo discutida e superada, estava prestes a ser normatizada, como se estivéssemos retrocedendo 50 anos.

Entre embates e contradições apresentadas pelo documento e com a mobilização de especialistas e sociedade civil, o referido decreto foi revogado em 21/12/2020, através de parecer do Supremo Tribunal Federal, o que traz uma sensação de alívio e ao mesmo tempo de perplexidade, pelo fato de ter sido aprovado tal instrumento que visivelmente perpetuaria desigualdades. Mas a sensação que permanece é de que sempre há de haver quem trate a questão

da deficiência como algo a ser *corrigido* e as pessoas com deficiência relegadas à reabilitação para serem *pessoas normais* como já denunciava Sassaki (2003). Como percebemos agora, não foi uma tentativa isolada. Desmantelar as políticas de inclusão também era um projeto de governo. Felizmente, a tentativa foi relegada ao ostracismo. Até quando? Esperemos que por tempo indeterminado.

Este recorte sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil e a legislação apresentada neste capítulo teve como objetivo esclarecer a mudança de paradigma para uma perspectiva inclusiva, a influência do contexto mundial e os desdobramentos dentro da nossa sociedade. Percebemos que, o caminho para que possamos transformar as chamadas escolas comuns em inclusivas ainda está no início, e muitos ajustes precisam ser realizados a fim de que este conceito saia do campo das ideias e seja concretizado.

Importante salientar que, muitos dos avanços em prol da implementação do paradigma da educação inclusiva se desenvolveram entre os anos de 2003 e 2015, período que corresponde aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2018), este último interrompido ilegítimamente, acarretando consequências drásticas nos campos educacional e social brasileiros (Cássio, 2021).

Assim, analisando o histórico legal sobre o tema, consideramos que, para que tais leis e regulamentações ajam verdadeiramente em prol da implementação de uma educação inclusiva, todos os estudantes devem, assim, estar juntos, vivenciando as mesmas práticas e com todas as condições necessárias para sua permanência. As necessidades gerais de cada educando devem também ser levadas em consideração, assim como deve ser traçado um planejamento que priorize o acompanhamento dos mesmos. A falta desse conhecimento para essas práticas não podem nunca justificar sua abolição, devendo ser garantida essa formação para gestores, professores e técnicos para que esse direito fundamental seja cumprido.

## 4.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Direcionando a análise para nosso objeto de pesquisa, nesta seção fazemos uma análise dos documentos que norteiam a implementação das políticas de educação inclusiva na RMER, a fim de identificar quais são as diretrizes propostas para o atendimento ao PAEE em âmbito local.

Através de consultas ao site *Portal da Educação do Recife*, endereço eletrônico aberto onde constam informações referentes a RMER (notícias, informes, relatórios, orientações, etc),

observamos que no mesmo contém uma aba intitulada *Educação Inclusiva*<sup>30</sup>, e nela estão listados links com o aparato legal que orienta a inclusão escolar (leis, decretos, instruções normativas, etc.), bem como formulários de acompanhamento, notícias e materiais complementares para o AEE.

Sobre a base legal para implementação da educação inclusiva, constam os seguintes documentos para consulta<sup>31</sup>:

**Quadro 5 – Normatização da Educação Especial e Inclusiva na RMER**

ANO	DOCUMENTO	TEOR LEGAL
2002	Lei Nº 16.768	Cria o Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER).
2003	Lei Nº 16.918	Altera a lei Nº 16.529/99, que reconhece no âmbito do Recife, como sistema linguístico, a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências.
2006	Lei Nº 17.199	Institui no âmbito da cidade do Recife a Política Municipal da Inclusão da Pessoa com Deficiência.
2015	Decreto Nº 28.587	Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife.
2015	Instrução Normativa nº 04	Dispõe sobre os procedimentos avaliativos inclusivos para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/ transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados em classes comuns na rede regular de ensino do Recife.
2015	Instrução Normativa nº 07	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.
2015	Instrução Normativa nº 15	Organiza a oferta da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, e na EJA; Orienta procedimentos para a avaliação da aprendizagem dos estudantes da RMER, ratificando a instrução normativa nº 04, que estabelece critérios avaliativos para os estudantes PAEE.
2015	Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Educação Inclusiva: múltiplos olhares	Sistematiza os posicionamentos teóricos e procedimentos em uso na Educação Especial e Inclusiva da RMER.
2016	Decreto Nº 30.065	Cria e define as atribuições do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e elenca atribuições da Divisão de Educação Especial.
2016	Instrução Normativa nº 02	Dispõe sobre a Normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos, e dá outras providências.
2017	Instrução Normativa nº 03	Dispõe sobre a normatização do Transporte Escolar Inclusivo para estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento.
2023	Decreto nº 36.309 de 30 de janeiro de 2023	Institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife.

**Fonte:** Prefeitura do Recife (2025a).

<sup>30</sup> Ver Prefeitura do Recife (2025b).

<sup>31</sup> Link com os documentos disponibilizados pela SEDUC-Recife. Ver Prefeitura do Recife (2025a).



Considerando o aporte legal ilustrado no Quadro 5, nos lançaremos a descrição do teor legal dos documentos e sua menção ao PAEE, pontuando os principais aspectos de cada um. A análise sobre a implementação das políticas de educação inclusiva nas escolas da RMER terá como base a Política Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares (Prefeitura do Recife, 2015e), que contempla as orientações de práticas e tecnologias a serem utilizadas com o PAEE e o Decreto nº 36.309/2023, que institui a política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da RMER (Prefeitura do Recife, 2023), os quais faremos a discussão do teor.

A princípio, nossa análise sobre a base legal para educação inclusiva na RMER teria como referencial a política de ensino Educação Inclusiva - Múltiplos Olhares, a fim de que pudéssemos fazer o contraponto entre o prescrito e o que se vivencia nas escolas. No entanto, dada a publicação da política pública de educação especial em 2023, decidimos inseri-la no escopo de análise. Considerando esses dois documentos como referencial, seguimos a discussão desta seção.

O primeiro documento listado é a lei ordinária nº 16.768/2002, que cria o Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER) (Prefeitura do Recife, 2002). Fica estabelecido que o referido compreende a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, as escolas públicas municipais de ensino fundamental, as instituições de educação infantil mantidas pelo poder público municipal e as escolas públicas municipais de ensino médio e suas respectivas contribuições, com funções de planejamento, organização, implantação e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais e estaduais, de educação (Prefeitura do Recife, 2002). Em tese, a criação dos SME permite aos municípios autonomia para planejamento e execução de políticas públicas e para organização da educação, tornando possível estruturar melhor a rede escolar municipal e contribuindo para a solução dos principais problemas na área da educação.

No referido documento, consta como uma das atribuições da Secretaria Municipal de Educação, a saber: “IV – prestar atendimento educacional especializado aos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino” (Prefeitura do Recife, 2002). Com base em seu teor, pode-se afirmar que a referida lei tem como objetivo regulamentar quais as atribuições e competências de cada órgão que compõem o SMER, sem maiores detalhamentos das ações a serem desenvolvidas.

Em 2003, temos a Lei 16.918, que reconhece como sistema linguístico, a língua brasileira de sinais – libras e demais providências (Prefeitura do Recife, 2003), reforçando o teor da Lei Federal nº 10.436/2002, que assegura a comunidade surda o direito de se

comunicarem através de sua linguagem própria, bem como a prestação de serviços básicos e de terceiros com respeito a sua primeira língua, a LIBRAS (Brasil, 2002).

No ano 2006, é instituída a Política Municipal da Inclusão da Pessoa com Deficiência, através da Lei 17.199, visa integrar as ações da Política Municipal de Direitos Humanos com as demais políticas municipais setoriais, de forma a garantir o desenvolvimento de planos, programas e projetos decorrentes da mencionada política de inclusão (Prefeitura do Recife, 2006). O texto traz a definição de pessoa com deficiência e preconiza uma articulação intersetorial para que sejam cumpridos objetivos que assegurem vivência plena na sociedade. Dentre eles, podemos destacar: a promoção da educação inclusiva, considerando-se as respectivas especificidades; promoção de inclusão social e econômica; acesso e permanência de atendimento nas esferas pública e privada, desenvolvimento de projetos e programas setoriais que contemplem suas necessidades específicas, estímulo ao protagonismo e à participação social e política; garantia de acessibilidade nos espaços públicos ou privados; estímulo e qualificação profissional, para inserção produtiva no mercado de trabalho, etc.

Observa-se, a partir de 2015, um aumento de normativas direcionadas ao atendimento do PAEE. Temos a publicação do Decreto Nº 28.587, que institui as salas regulares bilíngues para surdos na RMER (Prefeitura do Recife, 2015a). Através do mesmo, fica estabelecido que nesses espaços, serão ofertados a Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue. As orientações para condução das atividades nessas salas constam na Instrução Normativa nº 02, publicada posteriormente (Prefeitura do Recife, 2016b).

Ainda em 2015, a Instrução Normativa nº 04 dispõe sobre os procedimentos de avaliação inclusiva, onde deverão ser contempladas as adequações curriculares necessárias no tocante aos direitos de aprendizagem, objetivos de ensino e de aprendizagem, conteúdos, atividades, metodologias, recursos, de acordo com a necessidade/especificidade dos estudantes PAEE e possibilite aos mesmos avançarem nas etapas de ensino, sem prejuízo de convivência com seus pares (Prefeitura do Recife, 2015b). Um ponto que nos chamou a atenção no documento foi que o mesmo prevê que haja articulação entre os profissionais da escola (gestor, professor da sala comum, coordenador pedagógico e professor do AEE) para a condução dos processos de avaliação (Prefeitura do Recife, 2015b). No entanto, como vamos explicitar no capítulo 4, esse panorama não condiz com a realidade das escolas que foram o campo para este estudo.

As diretrizes para o AEE na rede são disciplinadas através da Instrução Normativa nº 07, documento onde constam as ações que visam a garantia da oferta dessa modalidade ao

PAEE nas SRM (Prefeitura do Recife, 2015c). Sobre seu objetivo, consta no texto que a mesma:

[...] redefine a organização da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, regulamentando a oferta da matrícula, os procedimentos para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e o acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes de educação especial da Rede Municipal de Ensino do Recife (Recife, 2015c, art. 1).

O documento preconiza que o AEE deve integrar a proposta pedagógica das unidades de ensino, considerando a articulação com as políticas públicas e participação ativa da família, com vistas à garantia do pleno acesso e participação dos estudantes PAEE. Em linhas gerais, fica estabelecido através do texto que os estudantes PAEE devem ter dupla matrícula (na sala comum e no AEE); delimita-se o público alvo a ser assistido pelo atendimento especializado; definem-se os requisitos e as atribuições dos professores da SRM; orienta-se a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) pelos professores do AEE, para fins de acompanhamento das atividades desenvolvidas com os estudantes; também preconiza que a unidade educacional é responsável por institucionalizar a oferta do AEE, em conformidade com o seu PPP, provendo meios para o funcionamento desse serviço/suporte, como mobiliário, materiais didáticos e recursos pedagógicos a fim de atender aos estudantes inclusos. Observa-se também que é atribuída aos gestores, coordenadores e professores do Atendimento Educacional Especializado, no contexto educacional, a tarefa de promover trabalhos de conscientização junto aos pais e responsáveis sobre os benefícios do AEE para os estudantes público-alvo desse suporte. Pode-se afirmar que, a referida instrução busca tanto a consonância com os documentos de alcance nacional, como delimitar melhor as diretrizes para o AEE na RMER.

Sobre a instrução normativa nº 15, a mesma faz menção aos estudantes PAEE no que se refere aos procedimentos de avaliação, no entanto não apresenta mudanças sobre o que consta na instrução normativa nº 04.

Passamos à discussão dos documentos delimitados para embasar a análise dos dados coletados no campo. A Política Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva Múltiplos Olhares<sup>32</sup> (Prefeitura do Recife, 2015e) é parte componente das 06 (seis) publicações que contemplam os seguintes temas: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação e tem como eixo a Escola

<sup>32</sup> No projeto que originou esta pesquisa, a referida política foi tomada como base pelo motivo de se tratar do documento mais recente direcionado ao atendimento de estudantes PAEE.

Democrática, a Diversidade, o Meio Ambiente e as Tecnologias.

Na introdução consta que as publicações, elaboradas por equipes especializadas nas referidas áreas das competências, devendo ser utilizadas com:

[...] o objetivo de implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade” (Prefeitura do Recife, 2015e, p. 13).

Analisando o corpo do texto, podemos afirmar que se trata de um documento com orientações gerais sobre a importância da formação de professores, avaliação e adaptações curriculares voltadas à inclusão, bem como sugestões para professores viabilizarem o processo de inclusão na sala de aula, apontando, como exemplo, no capítulo 4, práticas pedagógicas inclusivas e orientações específicas.

De acordo com a responsável pela Gerência de Educação Especial (GEE), o documento em questão já apresentava uma defasagem com relação às diretrizes para implementação da política de educação especial e inclusiva e a realidade da RMER. Ela nos informou que alguns pontos não se apresentavam de forma clara no documento, dando como exemplo a organização do atendimento especializado e a inclusão dos estudantes com TDAH como PAEE.

Em 2016, é criado o Núcleo Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), com a finalidade de ofertar suporte aos sistemas de ensino, assegurando o AEE, em caráter suplementar, aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Fica estabelecido através do decreto que o núcleo deverá prestar atendimento a três segmentos: os estudantes, os professores, através de apoio didático-pedagógico e às famílias, por meio de orientação, suporte psicológico e emocional, sendo todas as atividades supervisionadas pela antiga divisão de educação especial, hoje GEE.

A normatização do Transporte Escolar Inclusivo (TEI) se dá através da Instrução Normativa nº 03/2017 (Prefeitura do Recife, 2017), com intuito de assegurar aos estudantes PAEE que tenham deficiência, mobilidade reduzida, ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) de baixo funcionamento, o deslocamento no trajeto residência-escola /escola-residência, obedecidos os critérios estabelecidos na instrução, que incluem o estudante ser obrigatoriamente inscrito no benefício de prestação continuada (BPC) e possuir renda familiar per capita mensal inferior a 01 (um) salário mínimo, critérios que afunilam a oferta de um serviço que deveria contemplar a todos os estudantes PAEE que solicitassem o serviço.

Observamos que, entre 2018 e 2022 não houve publicações ou alterações nas diretrizes

voltadas ao atendimento especializado direcionado ao PAEE. Como já citamos ao longo deste texto, o contexto político e social do referido período trouxe diversos impactos aos grupos que necessitam de políticas públicas que lhes assegurem condições de igualdade e equidade, sobretudo na área de educação. Ademais, tendo as escolas passado um longo período de suspensão das aulas por conta da pandemia da COVID-19 (entre março/2020 e julho/2021), constatamos que foram publicadas apenas orientações para a condução de atividades remotas com esses estudantes.

Em janeiro de 2023, é publicado o Decreto nº 36.309, que institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife, que visa assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, TEA, TDAH, transtornos de aprendizagem e altas habilidades/superdotação, em consonância com a legislação federal (Prefeitura do Recife, 2023).

A redação desse decreto estabelece, de maneira objetiva, as diretrizes a serem seguidas no que se refere ao atendimento especializado do PAEE. Ratifica que o SME do Recife deve prover condições de acesso, permanência, qualidade, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e a transversalidade das ações de educação inclusiva no ensino regular, com os devidos suportes pedagógicos, didáticos e tecnológicos, a fim de que sejam eliminadas barreiras no processo de ensino e aprendizagem. O decreto também estabelece as diretrizes de mediação pedagógica, através do atendimento individual ou coletivo, considerando as necessidades específicas dos estudantes PAEE, mediante a avaliação dos professores do AEE. O texto ainda orienta a atuação do professor do AEE na elaboração do plano especializado individual (PEI) dos estudantes, articulada com o professor da sala de aula comum para a produção e confecção de atividades adaptadas e materiais pedagógicos, bem como sistematizar projetos, relatórios, e organizar os documentos solicitados pela SEDUC. O decreto ainda estabelece a carga horária do atendimento especializado dos estudantes, de no mínimo 02 (duas) horas-aula semanais, podendo haver flexibilização dessa carga horária, dentre outras diretrizes. Vale salientar que essa era uma das lacunas presentes na instrução normativa nº 07 (Prefeitura do Recife, 2015c). A política também confirma que a atuação dos professores do AEE devem ser articuladas com a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os profissionais de apoio e as famílias. Segundo informado pela GEE, o documento substitui a política de ensino Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares (Prefeitura do Recife, 2015e).

Sobre o contexto da elaboração e implementação das políticas de educação inclusiva,

buscamos a informação sobre como se dá esse processo a nível de rede. Na estrutura da SEDUC-RECIFE, a Gerência de Educação Especial (GEE)<sup>33</sup> é o setor responsável pela regulação da modalidade. Em entrevista com a responsável pela GEE, foi-nos informado que a principal atribuição do setor é a articulação do trabalho pedagógico junto às escolas:

A gerência, a gente sempre diz, nosso maior papel é pedagógico. A gente tá aqui para fazer o trabalho e ampliar o trabalho pedagógico. Mas a gente tá aqui pra muito mais que isso. *A gente tá aqui pra ajudar a sensibilizar, a gente tá aqui pra ajudar a quebrar barreiras, a aprender a construir novos conhecimentos, a vislumbrar novos horizontes*, mas principalmente para que as pessoas entendam, que é uma frase que eu gosto muito de dizer, que as pessoas entendam que criança com deficiência, criança com transtorno aprende de formas variadas, em tempos diferentes, em formatos diferentes, com materiais diferentes, mas ela aprende (Gerente de Educação Especial, SEDUC-Recife, 2024, s. p.).

Tal gerente nos explicou que a orientação inicial para as escolas é que se faça o acolhimento aos estudantes PAEE de maneira que eles se sintam à vontade e bem recebidos no ambiente, repassando-lhes segurança, fazendo com que eles conheçam os outros estudantes, além do AADDEE, que vai ser seu suporte, familiarizar-se com o espaço físico. Ela também nos explicou que o setor busca realizar as ações de forma integrada com outros setores da secretaria (de avaliação, transporte, alimentação, biblioteca, por exemplo) para que o tripé básico (acesso, permanência e qualidade) seja assegurado aos estudantes PAEE.

Quando perguntamos qual era o meio de repasse das orientações para as escolas, foi-nos informado que as diretrizes eram encaminhadas através do *Gestor em Rede*, uma espécie de repositório virtual com informações para conhecimento do público em geral, dentro do Portal da Educação. E, com intuito de reforçar a comunicação, o envio também se dá através de grupos de Whatsapp, administrados pela GEE.

Para verificar a efetividade do dispositivo mencionado, realizamos uma busca no portal da educação no link *Gestor em Rede*, mencionado pelo entrevistado, para consultar os ofícios com as orientações específicas voltadas ao atendimento dos estudantes PAEE. Através de um levantamento dos documentos anexados na plataforma entre os anos de 2022 e 2024, período de realização dessa pesquisa, constatamos existirem publicações de chamadas para as formações presenciais, seminários, cursos online, encontros pedagógicos para professores da sala regular, professores do AEE e AADDEEs, dentro das agendas pedagógicas mensais. Sobre orientações específicas para a equipe gestora, foi realizado em 2024 o “I Encontro Pedagógico em Educação Especial Inclusiva”, com intuito de orientar essa equipe acerca do acesso,

---

<sup>33</sup> No organograma da SEDUC-Recife, a GEE é componente da Gerência de Gestão Pedagógica, que por sua vez está inserida na SEGRE.

permanência e garantia dos direitos dos estudantes PAEE e a atuação do Núcleo de Apoio à Inclusão Escolar (NAIE). Identificamos que, até junho/2025 não houve atualização dos informes no site.

Quando perguntamos sobre os dois documentos escolhidos para análise, ela nos afirmou que a política de ensino de certa maneira, estava sendo substituída pela nova política de educação especial (Prefeitura do Recife, 2023), pelo fato da mesma apresentar as atualizações em consonância com as diretrizes nacionais e estabelecer de forma mais clara, como se dá o AEE.

*A gente trouxe o estudante como protagonista dessa política, porque foi toda pensada no estudante. E em cima do estudante, a atribuição do AEE, do Programa Profissional de Apoio, do gestor, do coordenador. Mas o nosso principal motivo de existir essa nova política é o estudante, e aí ele está toda baseada nesses documentos mais recentes, nos estudos recentes, e nesse papel de protagonista que aquele estudante que precisa ter (Gerente de Educação Especial, SEDUC-Recife, 2024, s. p., grifo nosso).*

Ainda sobre a implementação e articulação das políticas na rede, ela enfatizou que a GEE têm buscado uma conscientizar os gestores escolares sobre sua responsabilidade para o processo de inclusão nas unidades escolares:

*A gente cada vez mais trouxe esse gestor para ele compreender também o seu papel enquanto gestor da unidade, gestor de todos os alunos, gestor de todos os professores. [...] Tudo hoje passa pelo gestor, porque a nossa política vem sempre falando do gestor, do coordenador, sempre trazendo essas pessoas que são tão importantes para que o trabalho do AEE se consolide e que esse gestor, ele seja um gestor inclusivo (Gerente de Educação Especial, SEDUC-Recife, 2024, s. p., grifo nosso).*

Também afirmou que no curso para formação de gestores atual, já houve uma disciplina de educação especial inclusiva, oferta que segundo a mesma afirmou, fornece conhecimentos básicos, incluindo as atualizações da política de educação especial inclusiva, que pela sua visão, serve como subsídios para a elaboração de estratégias e ações no ambiente escolar:

*O gestor quando assumiu, ele já assumiu também sabendo da sua responsabilidade, porque esse decreto, essa política, foi um dos materiais de estudo para a prova dos gestores. Então, a gente tentou fazer tudo muito articulado [...]. Esse é um dos aspectos também que vai ser avaliado na prova, de forma que de agora por diante, alguém vai dizer assim, “ah, eu não sabia, não tem isso”. E até porque está institucionalizado (Gerente de Educação Especial, SEDUC-Recife, 2024, s. p., grifo nosso).*

Através das falas contextualizadas nos recortes acima, percebemos que a SEDUC afirma dar as orientações necessárias para que as políticas de educação inclusiva sejam implementadas no âmbito escolar. Analisando os documentos, podemos concluir que as diretrizes para

educação inclusiva no âmbito da RMER se alinham, de maneira geral, às diretrizes nacionais. No entanto, sabemos que as realidades se apresentam de forma distintas e muitas vezes o que está posto na lei não contempla as reais necessidades dos estudantes. Para além da regulação, devem ser criadas condições objetivas para a oferta da educação inclusiva, condições essas que incluem estrutura física adequada dos espaços escolares, materiais didáticos, equipamentos tele assistivos, profissionais qualificados e em número adequado para o atendimento dos estudantes, entre outras. A realidade das escolas perpassa a mera implementação das políticas, como bem analisam Ball, Maguire e Braun (2021). Mediante as condições disponíveis para é que as políticas vão tomando um novo *corpus*, através da atuação dos atores envolvidos na sua implementação.

Nesse sentido, avançamos para o próximo capítulo, dedicado aos fundamentos e procedimentos metodológicos desta pesquisa, justificando e esclarecendo nossa escolha pelo campo empírico, o tipo de abordagem e os procedimentos de coleta de dados.



## 5 PERFIL, ATUAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, nos lançamos à análise dos dados coletados no campo. Como a questão de pesquisa busca responder como se dá a atuação da gestão escolar diante da implementação da política de educação inclusiva, no sentido de articular com a comunidade escolar e se há articulação por parte da gestão escolar na implementação de uma educação inclusiva, compreendemos que seria coerente ouvir as vozes de outros profissionais que se envolvem com o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, a fim de que expusessem sua opinião sobre o que vivenciam na escola.

Os roteiros das entrevistas seguiram uma estrutura comum, baseada nos mesmos eixos para os profissionais, com algumas adaptações em perguntas, considerando as funções específicas desenvolvidas por cada um. À medida que as perguntas eram realizadas, várias questões eram suscitadas pelos entrevistados, o que acaba por conduzir a entrevista por diversos caminhos.

### 5.1 PERFIL PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Nessa subseção, iniciamos a análise das entrevistas realizadas a partir do perfil profissional e formação dos sujeitos entrevistados, sintetizados através do Quadro 3, exposto no capítulo 03, onde detalhamos quais sujeitos foram entrevistados e suas respectivas formações. Foram entrevistados um total de 09 sujeitos, sendo 04 da escola *Centro* e 05 da escola *Subúrbio*.

O primeiro ponto a ser observado é que dentre o total dos sujeitos entrevistados, apenas as professoras do AEE possuem formação específica na área de educação especial/inclusiva, visto ser pré-requisito para o desempenho da função. A professora do AEE da escola *Centro* tem licenciatura em Letras, especialização em Educação Especial e o curso de Libras. Antes de entrar na referida escola, trabalhou na rede privada até ingressar na rede municipal, sendo lotada em outra escola. Foi lá onde teve seus primeiros contatos com estudantes com deficiência. Ela recorda sua experiência inicial dizendo o quanto havia resistência e até falta de conhecimento para lidar com o comportamento dos estudantes:

Assim, quando eu tava trabalhando, eu via que tinha alguns estudantes, que assim, vamos dizer, *dá mais trabalho*. Mas no caso, depois eu fui entendendo que não era esse caso que hoje as professoras dizem, ah, fulano dá trabalho, não sei o quê. Não, é

porque essa criança, ela tem uma condição diferente. Enquanto professor que não tem esse conhecimento, então você fica perdido, só achando que o aluno é bagunceiro, sem limites, essas coisas, mas aí, apesar que a gente tem esses alunos, mas também temos os das condições, que tem uma condição diferenciada dos outros (Professora do AEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

A professora do AEE da escola *Subúrbio* é Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva e possui mais de vinte anos de experiência com educação especial, tendo trabalhado em escolas de referência no município, dentre elas a APAE<sup>34</sup>, o que segundo a mesma, formou sua base de experiência. Quando perguntamos sobre sua formação para trabalhar com os estudantes PAEE, mesmo com uma vasta experiência, a mesma nos relatou não se sentir totalmente preparada, principalmente para atender os estudantes com cegueira e/ou baixa visão:

Como eu te falei, eu tenho a formação em Educação Especial Inclusiva, mas assim, por exemplo, eu tenho estudante cego, eu não tenho curso de Braille, né, por exemplo. Então, eu acho que isso fica faltando, sabe? *Eu sinto necessidade de poder ofertar algo mais, mas infelizmente, atualmente, eu não tô podendo abraçar essa formação* (Professora do AEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Os outros profissionais possuem formação em áreas correlatas à sua formação, por exemplo, a professora da sala comum do Subúrbio, *que* possui licenciatura em Ciências Biológicas e é especialista em Ensino de Ciências, conforme detalhamos no Quadro 3.

Retomando o primeiro eixo da entrevista, além da formação profissional, perguntamos aos participantes se tinham formação específica para lidar com o PAEE e se possuíam experiência anterior com educação inclusiva. A maioria relatou que o conhecimento que tinham sobre educação inclusiva advinha da procura por iniciativa própria e das formações – poucas, na opinião da maioria dos entrevistados - ofertadas pela GEE. Com exceção das professoras do AEE, o contato com educação inclusiva da maioria dos profissionais se deu exercendo suas atividades no ambiente escolar.

Quando da pergunta sobre a formação específica, de imediato, a resposta dada pela professora da sala comum (escola *Centro*) veio com um tom de frustração. Ela é licenciada em História com especialização em História do Nordeste e discorre sobre a falta que sente de formações realizadas pela SEDUC, que sejam direcionadas para o trabalho pedagógico com os estudantes PAEE:

---

<sup>34</sup> Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, hoje conhecida como FENAPAES (Federação Nacional das APAES).

Eu sou bastante crítica em relação a isso, porque *a gente não recebeu treinamento*. Cada vez mais a gente está recebendo um número maior de alunos neuroatípicos, algum tipo de deficiência motora, física e, na verdade, há um nível de cobrança muito elevado da educação. Eu não questiono isso, acho que a gente tem que se adaptar, a gente tem que produzir atividades adaptadas aos alunos, mas por outro lado, *eu também acho que a gente deveria ter um maior assessoramento, um acompanhamento, um suporte técnico. Então deveria ter formações específicas para a gente lidar com esse público*. E não tem, a gente fica desamparado. Então o nível de cobrança, de exigência é elevado. Porém, não há uma contrapartida da educação, da gerência de ensino e tal, um suporte necessário para que a gente possa trabalhar a contento com esse aluno (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Outra narrativa reveladora dessa problemática partiu da AADEE da escola Centro. Sendo uma função de nível médio, não existem exigências ou pré-requisitos para a função. O trabalho de suporte dos estudantes é orientado, de acordo com o que nos foi informado pela GEE, através das formações. A fala da referida AADEE se assemelha com a da professora da sala comum da mesma escola. Sobre a realidade das suas atribuições, a mesma adentrou no tema sobre formação continuada, expondo que:

[...] eu acho que um *outro problema é essa questão das formações continuadas, porque a rede não exige que a gente entre com determinados cursos*. Curso de manejo, curso específico na área de educação inclusiva, não é exigido. A gente não entra pra isso. Então, *a gente entende que a nossa atuação não requer esse tipo de formação*. Mas quando a gente se depara com a questão da escola, a gente vê que a gente precisa de “N” formações para estar atuando com aqueles meninos. São muitas deficiências e muitos transtornos. São pessoas muito diversas e que a gente não tem formação para isso. E *as formações continuadas, elas não dão conta de atender essa demanda. Não dão conta* (AADEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Na escola Subúrbio, a professora da sala comum também afirma que enfrenta dificuldades para desenvolver atividades com os estudantes PAEE, pelo fato de não ter formação específica na área. Ela afirma que a professora do AEE é quem se encarrega de repassar o perfil dos estudantes PAEE, sendo, na sua opinião, a pessoa com maior conhecimento sobre como lidar com as limitações ou potencialidades dos mesmos. Sabendo que tem esse suporte da equipe do AEE, a professora da sala comum (escola Subúrbio) comentou que fica despreocupada quanto à necessidade de desenvolver atividades adaptadas, pois acredita que a professora do AEE vai suprir essa demanda:

Olha, sempre que a gente faz o conselho de classe, que vai falar de cada turma e de cada estudante específico, e principalmente dos meninos, a gente sempre tem o suporte da Rosa<sup>35</sup>, que ela dá esse feedback pra gente. Mas eu creio que ainda deixa muitas vezes, até porque a gente não tem esse tempo. [...] *eu não tenho formação relacionada a isso, entendeu?* Eu fico muito angustiada porque eu vejo o estudante.

---

<sup>35</sup> Nome fictício da professora do AEE.

*De uma certa forma aqui eu relaxo um pouco porque tem apoio aqui, né? Na outra escola não. Na outra escola não tem apoio. Eu sempre tô em cima, né? E tem alunos que, às vezes, não é nem a questão de alguma limitação, algum déficit cognitivo. É que não sabe ler, de fato. E eu não sei alfabetizar. E mesmo assim, eu tento, né? Eu tento (Professora da Sala Comum, Escola Subúrbio, 2024, s. p. grifo nosso).*

Essa fala suscita uma discussão relativa aos papéis desempenhados entre os professores da sala comum e da sala do AEE. Sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas do ensino e deve ser assegurada ao longo da vida, o AEE funciona como um suporte complementar/suplementar, não substituindo a vivência na sala de aula regular. Mantoan (2019, p. 132) esclarecem-nos quais são as competências do professor do AEE:

O professor especializado será aquele que trabalhará objetivando dar ao aluno com deficiência aquilo que é específico à sua necessidade educacional e que o auxiliará a romper as barreiras que o impedem de estar, interagir, participar, acessar espaços, relações e conhecimentos. Dessa forma, a Educação Especial sai de uma prática substitutiva, à parte, e se transforma em uma prática complementar e interliga à escolaridade comum e a todos os desafios que a inclusão escolar impõe ao aluno com deficiência (Mantoan, 2019, p. 132).

Cabe aos professores da sala de aula regular, criar estratégias para que os estudantes PAEE vivenciem os mesmos conteúdos que os demais estudantes e buscar auxiliá-los na superação de obstáculos ainda presentes - como o espectro do analfabetismo mencionado pela professora – tentando se utilizar de suportes tanto de ferramentas, materiais e recursos humanos. Sabemos também que a atmosfera de recursos materiais e humanos nem sempre é, simultaneamente, favorável ao trabalho pedagógico. Ainda assim, as condições adversas podem concorrer para uma mudança de rota sobre o que se pode fazer para alcançar os objetivos educacionais, como enuncia Paro (2022).

Ainda sobre os conhecimentos adquiridos para o desenvolvimento de práticas inclusivas, o gestor da escola *Subúrbio* afirmou que o pouco que aprendeu veio de uma palestra ou uma capacitação no colegiado de gestores. Ele explica que toma conhecimento de diretrizes, nesse caso as que norteiam a educação inclusiva, através de e-mail, quando esses informes são postados no *Gestor em Rede* (dispositivo de comunicação da RMR). Um dos pontos que ele traz em sua fala é a questão do aprender a lidar com o PAEE através da prática:

Por incrível que pareça, *eu me preparei na prática. Na prática mesmo!* Até porque, assim, se você for procurar uma literatura, ela é muito específica de um determinado grupo. Se você for ver um documentário, pode até passar por vários, mas são momentos, momentos. *Se você pega uma instrução normativa da rede, também ela é muito, é muito, assim, é muito ampla para você entender.* A prática vai te fazer

entender, no individual, tem sua particularidade (Gestor da Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Como educadoras, acreditamos na importância da prática educacional, em seu sentido amplo, para a construção de uma educação que promova a conscientização e emancipação das pessoas, no sentido de se tornarem agentes transformadores da sua realidade, como aponta Paulo Freire (2005), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. No entanto, maiores iniciativas a nível de formação continuada são estruturantes para ampliar a base de entendimento sobre práticas inclusivas no ambiente escolar são de extrema necessidade, visto a importância da atualização constante das práticas educacionais.

Retomando a discussão sobre o aperfeiçoamento dos profissionais para desenvolverem práticas de educação inclusiva, observamos que a vice-gestora da *Centro* apresenta uma visão diferenciada sobre a questão indagada. Ela ratifica, como das duas professoras da sala comum que foram entrevistadas, que o tempo para fazer cursos de aperfeiçoamento é escasso, mas reconhece a necessidade de se correr atrás das informações com intuito de atender melhor esses estudantes:

Na faculdade eu paguei uma cadeira eletiva de educação especial que ajuda a gente a ter um vislumbre muito superficial quando a gente vê o contexto do dia a dia e a profundidade que demanda realmente esse olhar para o aluno com deficiência e suas especificidades. Agora, eu faço algumas leituras de artigos, livros. *A gente vai tentando se situar, se encontrar nessa questão do dia a dia, de como lidar. A gente tenta aprender sobre alguns transtornos que não são tão comuns. A gente tem aluno aqui com transtornos raros. E aí a gente precisa aprender um pouco pra poder saber lidar com ele, né?* (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Ela também expressa sua opinião sobre como gostaria que os professores da escola *Centro*, de maneira geral, buscassem por conta própria, compreender melhor sobre as necessidades específicas dos estudantes, a fim de que não colocassem os alunos dentro de um padrão homogeneizador de aprendizagem.

A gente queria também que os professores pudessem ir por esse caminho. Alguns dos nossos professores têm especialidade em educação especial ou em libras, sempre alguma coisa na área, abordando alguma deficiência específica. E isso contribui para que toda a equipe tenha um olhar diferenciado. *É claro que sempre tem um ou outro com alguma resistência maior, porque acha que consegue enquadrar mesmo os alunos com deficiência dentro de um padrão, dentro de uma delimitação*, mas a realidade mostra que a gente precisa expandir muito mais o nosso conhecimento para poder receber, *acolher adequadamente* esses estudantes (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Sobre as falas do gestor da *Subúrbio* e da vice-gestora da *Centro*, ambos revelam que, é

na prática, na vivência do ambiente escolar, que vão compreendendo as necessidades e aprendendo como assegurar o direito à educação dos estudantes PAEE. No entanto, percebemos que as atividades administrativas tendem a tomar mais tempo dos dois, ficando a parte pedagógica desse público como responsabilidade das professoras do AEE.

Uma das grandes preocupações das escolas sempre acaba sendo com as avaliações externas. Existe uma grande pressão sobre os profissionais para que alcancem os indicadores e, consequentemente, os profissionais sejam bonificados. Sobre essa problemática e a cobrança da rede sobre os profissionais, trazemos o comentário da professora da sala comum da escola *Centro* sobre as cobranças de resultados nessas avaliações:

Nas provas de avaliação externa, é um pequeno exemplo. Tem a prova nacional, tem a prova estadual, ok?! Eles têm os nortes deles, ainda que também eles falam em inclusão. *Nenhuma das redes traz uma prova adaptada.* E a do Recife também não. Então, nas três avaliações externas, nenhuma tem uma prova adaptada. O máximo de adaptação que eles fazem é para, no caso do aluno que tem algum tipo de deficiência visual. Aí eles trazem uma prova de tamanho maior, uma fonte, né? Uma prova ampliada, no máximo. Então, quando é pra... Por exemplo, essa escola tem um quantitativo de alunos surdos. Tem turmas bilíngues. E assim, no máximo que eles fazem é aceitar o intérprete, mas também... mas nenhum tipo de adaptação. Então, vem uma prova com textos, aqueles textos longos e não há nenhum tipo de adaptação. Agora, quando é pro professor, é muito salientado de que a gente tem que adaptar todos os conteúdos. Aí quando chega a prova de avaliação da rede... — Não é. — Não é. Aí tem esse contrassenso. Essa contradição (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Ainda sobre as questões ligadas ao perfil e à formação dos profissionais, dois pontos sobre a formação, de maneira geral, nos chamaram bastante atenção: uma fala sobre a formação acadêmica inicial, da Coordenadora Pedagógica da escola *Subúrbio*, que é Pedagoga e especialista em Psicopedagogia. Mesmo com uma formação correlata à área de Educação Especial, expõe que sente uma lacuna de conhecimentos voltados ao PAEE desde a formação acadêmica:

[...] eu questiono muito, porque assim, nós não temos, na verdade o que eu falo nós, os professores em si, nem todos têm essa formação, com esse olhar voltado para a educação especial. Tanto que *na faculdade a gente paga uma, duas, três cadeiras e fica isso. Mas não me sinto qualificada para trabalhar com estudantes com necessidades especiais.* Isso é um desabafo e é uma visão minha. É claro que nós pedagogos vamos tendo toda essa noção e a gente não deixa de contribuir, mas eu ainda me assusto com a quantidade, porque eu vejo assim, a questão até de *espaço que a escola não tem para oferecer a esses estudantes que muitas vezes não conseguem ficar por muito tempo dentro de sala de aula e ele precisa circular, o espaço de convivência.* Tem os estudantes cadeirantes, aqueles que têm um comprometimento maior, que não conseguem realmente comparecer por conta de toda essa dinâmica. *Aí a sala, temos aqui salas com espaço pequeno, não é o espaço ideal.* É o que temos, é o que conseguimos trabalhar. Tentamos fazer um trabalho legal, mas

a gente sabe que não é o ideal (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Enfatizamos que os espaços físicos das escolas são pequenos em relação ao quantitativo de estudantes a serem atendidos e, de uma forma muito superficial, contemplam a acessibilidade de forma elementar para a locomoção dos estudantes, o que dificulta na dinâmica com os estudantes<sup>36</sup>. Abordamos essa temática no último eixo de análise.

Outro relato demonstra uma queixa sobre a falta de incentivo aos profissionais para que os mesmos busquem aperfeiçoamento para lidar com as demandas emergentes:

Então você quer aprender, então sacrifique o seu final de semana para isso e as horas livres. *Não é tirado da carga horária um tempo para a formação.* Então, o profissional tem que correr, sacrificar o seu tempo, não vai receber nenhum tipo de remuneração, porque é trabalho adicional. Você vai estar trabalhando, não é uma questão apenas, né? *Você vai estar trabalhando e, assim, não é dado, não tem nenhum tipo de incentivo salarial, gratificação, a expansão da carga horária, nada* (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Várias camadas estão presentes nessa discussão, mas o que percebemos a partir desses primeiros relatos é que, os profissionais que lidam diretamente com os estudantes PAEE na prática pedagógica (professores do AEE e sala comum e os AADEE) se queixam da falta incentivo por parte da gestão pública (secretaria de educação, gerências, coordenações, etc). Sobre as formações ofertadas, nos foi informado pela GEE que as mesmas ocorrem de forma periódica, com foco em grupos de profissionais distintos (professores da sala comum e do AEE, AADEE, motoristas do transporte inclusivo), a fim de que, dentro de suas funções, consigam dar o suporte necessário aos estudantes.

Através das falas percebemos que o entendimento da maioria dos entrevistados sobre a formação específica para educação inclusiva deveria ser uma iniciativa exclusiva da GEE, que é o setor responsável pela implementação das políticas de educação inclusiva no município. Percebemos que há uma forma de justificativa por parte de alguns profissionais quando não conseguem realizar atividades com esses estudantes, explícita nas falas das professoras da sala comum, como uma espécie de tentativa de se isentar de uma responsabilidade que também lhe compete, que seria buscar por conta própria entender mais sobre educação inclusiva<sup>37</sup>.

O fato de a maioria dos profissionais reconhecerem que não são preparados para práticas

<sup>36</sup> No eixo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva de acordo com a realidade das escolas, trazemos a visão da comunidade escolar sobre o espaço das escolas para atendimento dos estudantes PAEE.

<sup>37</sup> Embora nosso tema de pesquisa não seja relacionado à formação de professores, achamos pertinente evocar essa questão presente de forma recorrente na fala dos entrevistados. Fica o questionamento: até que ponto a formação continuada de professores é de responsabilidade do profissional e/ou do Estado?

de educação inclusiva, nos acende um alerta para a necessidade de se pensar que um dos pontos de fragilidade das políticas em educação é justamente capacitar os profissionais para a aplicabilidade das mesmas de forma superficial, em grande maioria das vezes. Ou, exigir resultados sem condições mínimas para que procurem formação complementar para suprir as demandas que surgem. Retomaremos esse tópico na categoria seguinte, quando traremos discussão sobre as formações continuadas voltadas ao trabalho com os estudantes PAEE.

## 5.2 A ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Concordamos que a liderança é um dos atributos dos profissionais que assumem o cargo de gestores (as) escolares, visto a necessidade de se conduzir a equipe e os demais membros da comunidade escolar para que os objetivos do projeto pedagógico da escola sejam alcançados de forma concreta e com a participação plena desses sujeitos (Cária; Andrade, 2016; Paro, 2022). Sendo um dos objetivos deste estudo *Identificar as ações da gestão escolar diante da educação inclusiva para estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino do Recife*, este eixo analítico foi pensado a fim de que os entrevistados nos esclarecessem se, nas escolas onde atuam, os gestores articulam ações que propiciam a educação inclusiva.

Considerando a gestão democrática como um dos princípios norteadores da gestão escolar das escolas públicas e corroborada através do PME 2015 – 2025 (Prefeitura do Recife, 2015d), assentimos com a ideia de Souza (2023, p. 98) quando o mesmo relaciona a gestão democrática com a participação:

A gestão democrática como princípio pede, de qualquer jeito, articulação, compreensão e oferta de procedimentos, como veremos, que garantam as diferentes formas e razões e instâncias da participação das pessoas de todos os segmentos escolares e educacionais, preservando-se inclusive o direito de não-participação (Souza, 2023, p. 98).

Para que haja articulação de práticas de educação inclusiva que contemplem a vivência plena dos estudantes no ambiente escolar, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões, visto que é através da participação que todos tomam conhecimento das necessidades do grupo. Assegurada a participação, tanto na execução de atividades como na tomada de decisões, é que se concretiza a realização dos objetivos educacionais, com vistas a assegurar a cidadania e acesso pleno à educação (Cária; Andrade, 2016; Paro, 2022).



As perguntas selecionadas para este eixo também tiveram o intuito de nos abrir possibilidades para compreensão sobre como os estudantes e suas famílias são acolhidos nas unidades escolares, pois para além de existir a obrigatoriedade da matrícula, acreditamos ser de grande importância que as ações e estratégias com vistas à inclusão do PAEE, devem ser pensadas antes mesmo de se conhecer o estudante e sua trajetória (se já estudava anteriormente, suas especificidades, suas potencialidades, etc.). Nesse sentido, a primeira pergunta nesta etapa para todos os entrevistados foram: *Como é a acolhida desses estudantes?* para que fosse explicado o que se articula em termos de receptividade dos estudantes PAEE. Nesse texto, o termo *acolher* é utilizado como o sinônimo de receptividade aos estudantes e seus familiares, a fim de que compreendam que o espaço escolar é de todos e que naquele ambiente serão respeitadas as suas diferenças, como preconiza o paradigma da educação inclusiva (Freitas, 2022; Mantoan, 2019; Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

Destacamos a relevância em saber de todos os entrevistados como se dá, sob sua ótica, esse processo de acolhimento, visto que possuem funções distintas dentro da escola, e que essa recepção se dá de formas distintas, considerando suas atribuições, seja no ambiente escolar de maneira geral, como é o caso *trio gestor*<sup>38</sup> ou nas salas de aula (comum e do AEE).

A Vice-gestora da escola *Centro* afirma que os pais e/ou responsáveis procuram previamente essa unidade escolar, preocupados em conhecer o funcionamento da escola antes de efetivarem a matrícula dos seus filhos. Buscam saber o que a escola e a equipe pedagógica oferecem de suporte para o desenvolvimento dos estudantes PAEE e, a partir dessa conversa, a equipe consegue ter uma noção das especificidades do estudante a ser matriculado:

De modo geral, a gente acolhe primeiro os pais. A maioria dos pais vem conhecer a unidade antes de matricular o aluno ou antes das aulas começarem para conhecer o espaço escolar, conhecer o que a escola oferece enquanto sala de recursos, enquanto equipe pedagógica. E aí a gente, já nessa conversa, vai é tendo um pouco de noção de quem é aquele estudante, em que turma ele vai ser inserido. *E aí, a partir disso, a gente faz uma conversa com os professores desse estudante pra dizer a ele, dar um norte, ele tá recebendo aluno de tal jeito, ele vem de tal lugar, os pais têm tal expectativa* (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

O gestor da escola *Subúrbio* relata que a chegada dos estudantes se dá pela matrícula *online* ou, no caso da maioria, através de encaminhamento de outras escolas da rede. Na matrícula online existe um campo para assinalar se o estudante possui algum tipo de deficiência ou necessidade específica; quando o encaminhamento é de outra escola da rede, na maioria dos casos, a ficha de matrícula tem o laudo em anexo. Nessas duas situações, os responsáveis são

---

<sup>38</sup> Nomenclatura referente à equipe administrativo-pedagógica: Gestor (a), Vice e Coordenação Pedagógica.

chamados para que falem das necessidades específicas dos estudantes.

[...] quando é uma matrícula que vem encaminhada, porque a gente, como temos alunos de 6º ou 9º, os alunos de 6º ou 9º, a grande maioria deles, eles são encaminhados de outras escolas da prefeitura. Então, quando ele vem, *muitos deles, eles trazem, inclusive, o laudo*. A partir daquele laudo ali, quando a gente identifica, já chama a mãe, o responsável, porque, assim, o laudo, às vezes, pode ser igual, mas o comportamento de cada um é específico. *Aí a gente faz alguns questionamentos sobre autonomia do estudante, se ele tem necessidade de locomoção, se ele tem um medicamento regular. Porque, assim, a gente pergunta sobre essa questão da particularidade, porque tem aluno que precisa que tenha uma companheira até para ir no sanitário, né? Outros não*. Tem aluno que ele apresenta um quadro, mas ele assiste uma aula regularmente, desde a primeira até a última aula. Ele assiste a aula regularmente. Tem estudantes que não tem aquela percepção de ficar em cinco aulas. *Aí é trabalhado com os pais um horário ou outro que ele possa ficar na escola. E a gente tem estudante que não tem como ficar em sala de aula. Ele vai para uma sala de aula para uma interação 15, 20 minutos. Mas não fica, não consegue ficar. Aí volta, mas ele tem o atendimento na sala. Ele fica na sala fazendo alguma atividade* (Gestor, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Ainda sobre a acolhida na escola *Subúrbio*, a coordenadora pedagógica explicou que a professora do AEE fica responsável pela conversa com a família, para entender as necessidades e o comportamento dos estudantes. Ela também afirma que dentro das possibilidades que a escola pode oferecer (estrutura, apoio, oferta do AEE), há uma boa acolhida:

É, assim, a acolhida, ela acontece normalmente, naturalmente, né? Porque sempre quando recebemos um estudante, a gente tem a conversa com a família. Ela<sup>39</sup> faz essa análise com a família pra entender um pouco. Então, assim, o estudante, eu acredito que ele é bem acolhido. A escola tem, dentro das possibilidades, todos os aparatos para receber esse estudante. Como eu falei, *não é o ideal, mas acredito que, pelos alunos que estão aqui conosco, as famílias se sentem bem tranquilas, seguras. Então, acredito que é uma boa acolhida*. [...] (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

A mesma coordenadora pedagógica nos fez uma afirmação que abre diversas reflexões e questionamentos:

Em nenhum momento a escola nenhuma *recusa*, porque a gente sabe que acontece em algumas instituições, que não tem, mas aqui não teve, nunca aconteceu de ter algum problema em relação a recebimento dos estudantes, *tanto que chegamos a esse número* (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Quando a mesma utiliza o termo *esse número*, é uma referência ao fato de a *Subúrbio* ter um quantitativo de estudantes PAEE matriculados que, no ano letivo de 2024, chegou a 50 estudantes. Segundo informações da gestão, a procura pela matrícula vem crescendo

---

<sup>39</sup> Nessa fala, a Coordenadora Pedagógica da escola *Subúrbio* refere-se à professora do AEE.

expressivamente, principalmente após a pandemia da COVID-19. Ela relaciona de forma equivocada o acolhimento com a garantia de matrícula desse público. Ora, importante frisar que é proibida por lei a recusa de matrícula de qualquer estudante com deficiência em qualquer escola pública ou privada (Brasil, 1999). Portanto, na medida em que aumenta a demanda de matrículas de estudantes PAEE, o poder público deve buscar que seja assegurado não apenas o acesso, condição primeira da inclusão escolar, como também a garantia de uma educação com equidade, base da educação inclusiva que é uma das finalidades da educação pública (Brasil, 1996).

Quando perguntadas a respeito do acolhimento, as professoras do AEE deram as seguintes respostas:

A acolhida é feita pela gestão, coordenação, pelos AEES. Primeiro, a gente tem que conhecer, porque essa acolhida, ela é entre essas assim, individualizada. Você tem, você vai acolhendo eles. Por quê? Porque cada um tem a sua condição, mas aí a gente procura ter um ambiente mais tranquilo, né? Apesar que esse ano tá sendo um ano atípico, porque nossa escola, desde o ano passado, ela vem sofrendo, assim, vem passando por uma requalificação. Mas a gente tinha sempre essa questão de quando o estudante chega, aí, então, o estudante é levado para a sua sala, é apresentado aos professores, depois é feita uma conversa com os professores sobre cada estudante, para conhecer um pouco da realidade, para fazer esse trabalho com ele. *Apesar que esse ano, tendo essa requalificação na escola, foi atropelado algumas coisas, mas não se deixou de fazer isso não. Inclusive, todos eles estão aqui* (Professora do AEE, Escola Centro, 2022, s. p., grifo nosso).

Antes de começar tudo com esse estudante, eu preciso saber o histórico de vida dele e dela, né? E aí eu já fico projetando, eu faço também a anamnese, como é que eu vou trabalhar, vou conhecendo os estudantes aos poucos, estudante (estudando?) para poder formatar, vamos assim dizer, os acompanhamentos. Mesmo que eu tenha já certas ideias de trabalho, de plano, de planejamento, eu procuro ficar mais à vontade, mais disponível para conhecer o estudante de forma geral. Então, eu deixo ele se expressar. Às vezes é só o que eu tô planejando aqui, é só uma motivação, um gatilhozinho pra gente, pra eu poder vê-lo em ação, vê-la em ação, entendeu? Depois que eu já conheço, né, já tive uns dois, três, quatro contos que eu já sei como é que eu vou lidar com a pessoa aqui dentro. Então, eu começo a, naturalmente, a separar o material que eu vou explorar aquilo que o estudante precisa desenvolver ou mostrando, então, o seu potencial (Professora do AEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Já as professoras da sala comum responderam a essa questão, ambas apresentando semelhanças no entendimento sobre como seria esse acolhimento, que para elas consiste em *receber os alunos e fazer atividades adaptadas*:

Olha só... Como eu disse, a inclusão, então a gente tem que trazer material específico para ele, para a atividade. [...] A gente trabalha com a maioria e traz uma atividade alternativa. Pelo menos, a rede tem aqui a presença do profissional, do acordo, né? AADEE, que acompanha o aluno. Porque, não sei se você tem a vivência de sala de aula, é aluno aqui brigando, é aluno ali conversando. São muitas coisas acontecendo e não há muito espaço para a gente parar, sentar ao lado, ver a dificuldade ali do

*aluno naquele momento. A gente passa, mas como a gente passa? A gente tem que lidar com diversos alunos ao mesmo tempo, então a gente não pode ficar só com aquele aluno (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).*

*Assim, converso aqui na escola, a gente tem esse apoio das meninas, eu converso com elas antes pra saber qual é a limitação que o estudante tem e eu tento, à medida do possível, porque não é fácil, por conta do tempo que a gente tem, pouco demais. À medida do possível eu tento adaptar alguma atividade com eles na sala de aula. Eu faço muito isso porque eu também dou aula ao estado, sabe? Agora que está melhorando essa questão. Também tem pessoal que dá um apoio a gente, sabe? Mas aqui, à medida do possível, eu faço atividades adaptativas. Não é toda vez, não. Por conta do tempo que a gente não tem, né? Pouco (Professora da Sala Comum, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).*

Existe uma espécie de crença por parte de alguns professores da sala comum de que, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE deve ser atribuída aos professores do AEE e que, na sala comum, a aprendizagem do PAEE deve estar focada em atividades adaptadas. De forma mais ampla, podemos afirmar que a educação inclusiva é uma obrigação de todos que fazem parte da escola e que o empenho de todos é necessário para que seja assegurado o direito a uma educação que vise a emancipação desses estudantes. Mantoan (2019, p. 72-73) expressa sua crítica com relação à postura de alguns profissionais:

*A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. Ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais (Mantoan, 2019, p. 72-73).*

As AADEEs são as auxiliares dos estudantes PAEE, e acompanham os mesmos em todas as instalações das escolas e assumem principalmente o papel do cuidado e manutenção da integridade dos mesmos, ajudando a se locomover, alimentar, no processo de higiene, como foi relatado pela AADEE da escola *Centro*. Adaptamos a pergunta sobre o acolhimento, focando na atuação das mesmas junto aos estudantes. Embora seja um cargo de nível médio, a mesma AADEE nos relatou que, quando acompanham os estudantes, sempre acabam fazendo o papel de professor polivalente, sem nem mesmo ter formação para tanto, nem reconhecimento da função pedagógica para o cargo:

*[...] dentro da sala de aula, nós acompanhamos os estudantes. Sentamos do lado deles, dentro da sala de aula, e a gente acompanha eles, dando-lhes suporte na hora de eles desenvolverem as atividades. E aí é nesse momento que entra nessa disputa, nesse conflito, porque a gente desempenha a função pedagógica. A grande maioria de nós que entramos para ser AADEES, somos professores, viemos das licenciaturas, tem*

*uma galera que vem da Pedagogia, e a gente, querendo ou não, vai desempenhar ali. Nesse momento que a gente vai estar dando esse suporte para o estudante e desempenhar as atividades dele, a gente está ali atuando enquanto alfabetizador, muitas vezes, dando esse suporte. A gente até brinca que a gente faz a função polivalente, como se a gente fosse professor polivalente, sendo que a gente sequer é reconhecido enquanto profissional de educação* (AADEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Reforçando que a função de AADEE tem como requisito o ensino médio completo, percebemos na fala da mesma que ela acredita ir além de suas atribuições, voltando-se para o suporte pedagógico, o que pode se configurar como desvio de função. Para que esse tipo de situação não se institucionalize, no sentido de se tornar a regra e não a exceção, é necessário que os papéis e as atribuições desempenhadas por cada membro da escola estejam bem delimitados, porém, de maneira articulada para garantia ao atendimento pleno não só aos estudantes PAEE, caso referido nessa discussão, mas a todos os estudantes dentro do ambiente escolar.

A AADEE da escola *Subúrbio*, que acompanha um total de 05 estudantes: 02 no turno da manhã e 03 no turno da tarde) fala que, após a professora do AEE definir quais estudantes ficarão sob responsabilidade dos AADEE, o primeiro contato entre ambos se dá na sala de recursos SRM.

Em um primeiro contato, normalmente os alunos chegam, vêm para a sala de recursos, a gente conhece eles, conhece o pai ou a mãe, o responsável que vem trazer e logo após a gente leva o aluno para a sala de aula, porque isso já foi, como eu falei antes, já foi pré-determinado pela AEE que vai ficar, por exemplo, o sexto B, quem fica sou eu pela manhã, então os alunos do 6º B todos são meus. Então, a gente faz essa acolhida desse jeito (AADEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p.).

Podemos inferir, a partir das narrativas supracitadas, que, no caso dos AADEE, o contato que realizam com os estudantes PAEE acontece, na maioria dos casos, no dia em que o estudante começa a frequentar a escola. A partir daí, pelo que é repassado pelos responsáveis e pelos professores do AEE, é que vão sendo conhecidas as necessidades desses estudantes, através da vivência cotidiana, a fim de que sejam assegurados os cuidados e suportes mínimos que necessitam para conviverem no ambiente escolar. Em nosso entendimento, também seria importante a participação de algum membro do trio gestor, para que houvesse um entendimento conjunto da realidade de cada estudante PAEE.

Ficou perceptível que a acolhida aos estudantes e suas famílias não se dá de forma articulada com a equipe da escola. A gestão toma conhecimento da matrícula, repassa para os professores do AEE, que tomam conhecimento do histórico dos estudantes e definem quais

AADEES serão responsáveis por determinados estudantes que, por sua vez, conhecem os estudantes já para encaminhá-los à sala de aula. Os professores da sala comum vão tomando conhecimento das habilidades e/ou limitações dos estudantes nos conselhos de classe, através da equipe responsável pela Educação Especial e com a convivência em sala de aula, mas *não há, pelo que percebemos e ouvimos, um plano de ação conjunto*. As iniciativas ocorrem de forma isolada, a depender da forma como cada profissional tenta lidar com as demandas que emergem. Um fato que evidencia e embasa essa conclusão é que, ao invés de existir pactuado através do PPP das escolas lócus da pesquisa estratégias para educação inclusiva, na escola *Centro*, por exemplo, o que norteia os trabalhos é um plano de ação específico, elaborado pelas professoras do AEE, ponto que discutimos neste capítulo.

Embora tenhamos percebido, através da observação não-participante realizada durante as visitas, que nas duas escolas existe uma preocupação com o acolhimento desses estudantes, foi na escola *Subúrbio* que presenciamos uma maior atenção por parte da gestão com os estudantes. Durante a entrevista, fomos interrompidos, por exemplo, por uma estudante com TEA, que queria saber se o gestor estava “bem”. E ao longo da conversa, o mesmo citou diversas características e habilidades, mencionando inclusive os nomes dos estudantes PAEE da escola. Outro episódio se deu na sala do AEE, com um estudante procurando a professora, apenas para ficar lá conversando com ela e brincando naquele espaço. Observamos que os estudantes se sentem confortáveis e com abertura para procurar esses profissionais na escola. Já na escola *Centro*, que é considerada uma escola de referência para educação inclusiva, uma mãe procurou a gestão para saber se poderia deixar de levar a filha, uma estudante com surdez, para as aulas do AEE, que acontecem no contraturno. Ao invés de argumentar sobre a importância desse atendimento para o desenvolvimento do estudante, a mãe foi orientada a conversar diretamente com a professora do AEE para que ela dissesse o motivo pelo qual esse atendimento era realizado.

A nossa visão geral é que, além do empenho para acolher esses estudantes no Subúrbio, há uma preocupação sobre como se dará a continuidade da vida escolar desses estudantes na educação básica. Em um momento da conversa com o gestor da Subúrbio, ele mencionou que há uma escola no entorno que oferta o ensino fundamental I, cuja gestão encaminha os estudantes PAEE para a Subúrbio. Essa predileção se dá pelo fato desse gestor ter sido professor da Subúrbio e reconhecer que o atendimento ofertado auxilia a participação plena desses estudantes no ambiente escolar. Outro comentário feito pelo gestor da Subúrbio foi sobre o avanço desses estudantes para o ensino médio, pois se tratando de outra rede de ensino, não há, segundo ele, uma continuidade do AEE. São situações que fazem-nos reforçar a ideia de que o

acolhimento, na educação inclusiva, também se configura como ação de reconhecimento e tratamento das diferenças, sobretudo de forma digna e humanizada.

Dando continuidade a análise das respostas, passamos para a pergunta sobre *o suporte ofertado aos profissionais, com vistas às práticas inclusivas na escola*. Perguntamos qual suporte era ofertado pela gestão para que os profissionais realizassem seu trabalho, com vistas ao atendimento do PAEE. Para o desenvolvimento deste tópico em específico, quisemos confrontar se as falas da gestão corroboram com suas práticas, a partir dos relatos dos entrevistados. Começaremos com as respostas da equipe gestora:

Então, os recursos que a gente pode oferecer enquanto escola é proporcionar que a escola esteja organizada nos seus espaços, com seus equipamentos, com sua mobília, para que o aluno ele tenha acesso a esses espaços, a esses equipamentos, aos materiais didáticos, os paradidáticos, os materiais que são sensoriais. Então a escola precisa garantir que o acesso seja algo possível, seja algo da rotina. Então, a escola precisa garantir que o material que chega esteja disponível para o professor, para ele utilizar. *Os materiais tecnológicos também estão disponíveis e a gente tem que garantir que estejam todos usáveis.* Então, se quebrou algum material, a gente tem que providenciar conserto, tem que pedir substituição. tem que tomar as medidas que são cabíveis para garantir que o aluno que precisa ser incluído, de fato, ao acessar, seja material, seja ambiente, seja o que for, aquilo esteja em condições de acolhê-lo (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

[...] A gente tem, as nossas articulações são muito junto com a AEE. Porque assim, como ela tá mais envolvida com isso, e é o setor, e é a área que ela está atuando, então nós damos o suporte a partir do momento que ela direciona. [...] *que ela solicita, e que ela, ó, vou precisar disso, vou precisar, né, vou fazer um trabalho assim. Então a gente tá dando esse suporte,* que no caso é o apoio. O apoio a essas coisas que são definidas para os estudantes (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

À luz das respostas coletadas, percebemos que a gestão entende como suporte o fornecimento de material físico e equipamentos para que as atividades sejam desenvolvidas. Não se menciona o suporte no sentido de se pensar estratégias em conjunto para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, o que ocorre em ambas as escolas. Entende-se que, dentre os novos papéis assumidos pela gestão escolar, mobilizar, a priori, os docentes em torno de um projeto pedagógico que abarque atividades estruturadas em práticas inclusivas e que, em consonância com a participação da comunidade escolar, sejam criados meios, pensar estratégias para que dificuldades sejam superadas, como apontam Freitas (2022), Libâneo (2018) e Paro (2012, 2022).

Se é imprescindível que os docentes, como responsáveis pelo projeto pedagógico curricular, desenvolvam competência para realizar diagnósticos, resolver problemas, formular objetivos, gerar soluções e estabelecer atividades necessárias para alcançar os objetivos,

também se faz importante que os gestores escolares assumam uma postura de liderança, no sentido de atuarem como mobilizadores, motivadores, coordenadores do trabalho em equipe e estimulando o engajamento e a participação da comunidade. Essa postura consiste em um ponto diferencial para que as práticas sejam conduzidas de forma conjunta e que a implementação da gestão democrática seja algo concreto (Ferreira; Aguiar, 2001; Libâneo, 2018; Lück *et al.*, 2022; Paro, 2022; Silva; Teixeira, 2022).

A professora do AEE da escola *Centro* entende que recebe suporte da gestão da escola na medida em que fazem, a seu pedido, solicitação de mais profissionais de apoio (AADEE) para atuarem na escola e que expressam, através do conselho escolar, os casos de estudantes com deficiência.

A nossa gestão é sempre presente. Assim, quando a gente pede para... Porque a gente passa, olha, determinada criança precisa de um ADEE. Às vezes, o que demora é essa burocracia da prefeitura mandar, dessa parte aí mandar. Por quê? Porque são muitas escolas, muitas crianças, muitas demandas, e aí a gente vai sempre solicitando, mas eles sempre me solicitam em fazer isso aí, em passar ofício, passar e-mail, telefone para ver como está o andamento de cada um. E também, quando tem o plantão, não, o conselho pedagógico, sempre aberto o momento para que a gente possa falar sobre nossos estudantes, sobre a importância das atividades adaptadas, *que isso aí fica a critério, não fica, aí é uma função do professor fazer essas atividades e aquele que se sente assim, não tem como, não sabe fazer ou tem dificuldades, então a gente tá aqui pra também ajudar a fazer essas atividades, a desenvolvê-las* (Professora do AEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Todavia, essa abordagem ainda se mostra insuficiente, pois não vai ser de forma pontual, como exemplo uma atividade adaptada a um estudante, que a educação inclusiva vai ser parte da realidade das escolas.

Na escola Subúrbio, o suporte é compreendido pela professora do AEE como *confiança no seu trabalho*, pois a gestão não questiona a forma como a mesma trabalha, mas se apresenta disponível para o apoio que se fizer necessário. Também pontua a questão do suporte material para o desenvolvimento das atividades:

A gestão, ela passa pra mim a *confiança no meu trabalho*. A gestão, eu vejo que ela faz assim... O que você fizer, o que você decidir, a gente vai acatar. de uma forma geral, é essa leitura que eu faço. [...] *se eu precisar também de um material, assim, não agora, porque a gente realmente teve essa questão da pandemia e, como eu falei, da reforma, isso atrapalhou um pouco, mas quando eu pedi, realmente, eu precisava de tal material, assim, ele sempre chegava, ele sempre chegou*. Agora, depois da reforma é que a gente ainda se ajustando, então acredito que até o final desse ano talvez a gente veja essa sala realmente ainda com cara de sala de recursos, mas eu não vejo assim que é uma questão de dizer assim, não, deixa pra lá, não é isso, são outras coisas que a gente às vezes nem está sabendo exatamente, por não estar fazendo parte da gestão (Professora do AEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).



Acontece que, mais uma vez, assim como citamos na análise da categoria anterior, quando as professoras da sala comum tentam explicar que não se sentem capacitadas para lidar com os estudantes PAEE por não terem formações direcionadas para tal, fica a sensação de transferência de responsabilidades entre a gestão da Subúrbio e a professora do AEE. As práticas e a forma como a referida professora vai desenvolver suas atividades ficam apenas sob sua responsabilidade, deixando a gestão isenta de um trabalho que deve ser em conjunto.

A implementação efetiva da educação inclusiva como componente da realidade das escolas públicas brasileiras é consequência da construção de uma cultura inclusiva dentro da comunidade escolar, pois é através da prática cotidiana e contínua que a escola pode se transformar (Mantoan, 2019; Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

Para além da articulação e implementação de práticas inclusivas por parte da gestão escolar, faz-se necessário evocar o projeto político-pedagógico (PPP) como instrumento, que de forma intencional, transforma a realidade escolar. Nas palavras de Veiga (1996), sendo um processo democrático de decisões, o PPP preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico, com a finalidade de superar conflitos, eliminar relações competitivas, autoritárias e corporativas e tentando articular o trabalho desenvolvido dentro das escolas, a fim de que o trabalho pedagógico seja organizado em sua globalidade, seja na organização da sala de aula ou da escola, de maneira geral. Nesse sentido, para que a educação inclusiva seja uma das intencionalidades, um compromisso coletivo da escola, é importante que esteja sinalizado no PPP da escola, como mencionamos anteriormente, corroborando com a ideia de Veiga (1996). Para identificarmos se constava no PPP alguma estratégia para implementação de práticas inclusivas, perguntamos aos entrevistados se as escolas em questão possuíam algum documento que normatizasse o seu processo de inclusão.

Antes de continuar a análise dessa questão, vamos remontar ao momento inicial das visitas, quando solicitamos o PPP das escolas, para que observássemos se nos mesmos constavam diretrizes norteadoras para implementação de práticas inclusivas, nenhuma das duas escolas tinham o documento atualizado para fornecer para análise. Mesmo cientes da situação, perguntamos aos partícipes se *existe algum documento da escola que normatize o processo de inclusão em sala de aula?*

A maioria das respostas convergiu na menção ao PPP como documento que, preferencialmente, deve conter as diretrizes para a implementação da educação inclusiva nas escolas. No entanto, as respostas demonstram um total desconhecimento, pela maioria dos partícipes, sobre o teor do PPP ou plano de ação das unidades, de maneira geral. Para melhor ilustrarmos o conhecimento e o acesso desses atores escolares sobre o PPP e o conhecimento

sobre o mesmo e/ou outros documentos, trazemos as falas agrupadas por unidades escolares. A separação, nesse trecho, da escola *Centro* e da *Subúrbio* não configura uma tentativa de comparação entre a eficácia do trabalho pedagógico nas escolas, e sim demonstrar como o acesso à informação se processa no chão de cada uma dessas escolas. Até o posicionamento das falas é colocado de forma intencional, começando da gestão até o AADDEE, para captarmos como se dá o entendimento desde quem assume cargos administrativos a quem atua diretamente com os estudantes.

As falas dos profissionais da escola *Centro* foram as seguintes:

Tem o PPP, que o nosso está em processo de atualização, e como a gente está nessa transição de gestão e coordenação da escola, talvez demore um pouquinho, mas acredito que terá encaminhamentos para que ele seja atualizado e gere essa normatização. Mas tem também o regimento escolar, que também está nesse processo de atualização. *Porque a gente nem sempre consegue esse tempo hábil para sentar com o professor, com a equipe e com a comunidade, para gerar esses avanços, o que precisa, esses ajustes realmente de normativas* (Vice Gestora, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Veja, a gente tem o plano de ação da sala do AEE. [...] foi construído por mim e pelas duas outras professoras da sala do atendimento. Agora, um outro documento eu já não sei. [...] É, porque devido a um outro problema, aí então o Projeto Político Pedagógico está sendo desenvolvido devido a um problema que houve na escola. No caso, como o PPP... houve um problema com o PPP! Houve um problema de algumas coisas que aconteceram! Então, a gente teve a necessidade de construir o nosso próprio plano de ação. Então, construímos, como eu tinha dito anteriormente. *Então, a nossa sala do AEE tem um plano de ação para os nossos estudantes* (Professora do AEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Olha, o PPP, né? O projeto político pedagógico perpassa sobre isso, também fala sobre isso, trata, coloca isso como uma coisa importante na escola, faz parte assim do, digamos, da característica, muitos eixos formativos aqui. [...] É, ele vai ser revisto, né? Então ele vai passar, realmente, já faz algum tempo e ele tem que passar por um processo de revisão. Mas o que tá, digamos, em curso, trata sobre isso. Nesses 18 anos que eu estou aqui, houve alguns momentos que houve revisão do PPP e sempre *a questão da inclusão sempre foi tratada como um dos eixos centrais do projeto* (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Esse plano de ação do AEE, a gente tem acesso caso a gente procure, mas não é como se a gente obrigatoriamente tivesse ele, acompanhasse ele, porque realmente *é mais voltado para a sala de recurso*, a atuação na sala de recurso, como a gente já tem a sala de aula com estudante, então a gente poucas vezes tem acesso a ela (AADDEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Entendendo que o PPP é um instrumento político, com uma intencionalidade e que vai expressar os interesses coletivos da escola com as alternativas viáveis para que os mesmos sejam alcançados, pareceu-nos preocupante que as duas escolas não disponham do mesmo. Ou, quando falam da sua atualização, afirmam que a educação inclusiva será abordada de forma pontual, o que transparece ser a menção de a mesma ser um elemento apenas para constar no

documento, sem maiores intencionalidades.

Já mencionamos que a escola *Centro* é considerada pelos profissionais e por parte da própria SEDUC, uma escola de referência para educação inclusiva, sendo uma das duas escolas do município a possuir salas bilíngues. Entretanto, percebe-se que a normatização para as práticas acaba ficando localizada no âmbito da SRM. O fato pelo qual as professoras do AEE se uniram e elaboraram um plano de ação conjunto demonstra o quão é importante um levantamento sobre o público-alvo a ser atendido, os objetivos a serem alcançados, os recursos que serão utilizados com os estudantes, as metas a serem alcançadas e o cronograma de ações a serem realizadas. Mesmo sendo restrita a um espaço (a SRM), a iniciativa de elaboração desse plano demonstra o quanto é importante o planejamento para execução das práticas pedagógicas. Entendemos que na referida escola, o documento com função mais próxima de normatizador das práticas inclusivas é o Plano de Ação da Sala de Recursos Multifuncionais, embora o mesmo seja norteador para as atividades desenvolvidas pelas professoras do AEE e não para a escola como um todo e, portanto, não pode ser visto como documento normatizador da escola, nem contou com a colaboração da gestão.

A realidade da escola *Subúrbio*, no que concerne ao PPP, é quase o oposto da escola *Centro*. Existe um plano de ação geral, mas no documento não existe nenhuma menção à educação inclusiva. Como já dissemos em parágrafos anteriores, só obtivemos acesso ao documento depois de um tempo de iniciarmos as visitas à escola, visto que, segundo a gestão, o mesmo ainda estava em fase de elaboração.

Vê só, eu não sei se as meninas falaram no PPP da escola, Não sei se elas... porque, assim, ficou a cargo delas a conclusão do PPP, até porque a gente estava sendo cobrado, o PPP não era... Estava muito defasado. Aí elas ficaram de sentar, e não é uma coisa que a gente faz. Senta um dia e faz aquele documento. *E com certeza elas estão colocando lá algum item* (Gestor, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Assim, normalmente o documento da escola é o Projeto Político Pedagógico, o PPP, que nós estamos atualizando, *fomos até cobrados sobre isso, porque esse PPP passou muito tempo, a escola passou por requalificação, a escola perdeu um monte de coisa, sabe, do documento e tal*. Então a gente já ia começar tudo de novo, refazendo do zero, quando achamos esse material antigo para fazer os ajustes. *Aí, nesses ajustes, nós estamos colocando alguns pontos com a educação inclusiva*. [...] até porque nós temos *estudantes especiais e muitos, então a gente tem que inserir isso, essa informação*. Mas assim, dizer a você que está pronto, não está pronto (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

[...] Nada, nada relacionado a isso. Só o que chega pra gente é isso, ó. Você tem um menino, tem dois, três em cada sala, às vezes são quatro meninos, cada um com uma limitação. Aí fica difícil de você... *Imagina, você tem que fazer, adaptar a atividade pra cada pessoinha, com perfis diferentes. É complicado, né?* (Professora da Sala Comum, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Eu pauto minha... Essa pauta, ela acontece a partir dos documentos que eu tenho da PCR<sup>40</sup> (Professora do AEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p.).

*A gente não tem o plano de ação, a gente não tem conhecimento do PPP da escola. A gente não sabe se tem, se não tem. Eu, pelo menos, nunca vi. Bem, a gente não sabe (AADEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).*

A impressão que tivemos com relação à postura dos profissionais sobre o PPP foi a de que o documento é visto como uma obrigatoriedade, mas não existe um empenho para que o mesmo seja reformulado. Ora, sendo um documento de condução geral das práticas escolares, que carrega a verdadeira identidade e intencionalidade das práticas a serem desenvolvidas, no âmbito da escola Subúrbio, bem como na Centro, é tratado como uma formalidade burocrática, algo que deve existir na escola apenas em função da cobrança ao nível de órgãos superiores.

Dentre as diversas reflexões que fomos instigadas a desenvolver ao longo da pesquisa, uma delas partiu da afirmação da coordenadora pedagógica da escola *Subúrbio*, quando a mesma diz que “*nós temos estudantes especiais e muitos, então a gente tem que inserir isso, essa informação*”, no caso, as práticas inclusivas. A educação inclusiva não deve estar contida nos documentos de organização do trabalho pedagógico para cumprir rigores legais e burocráticos ou pelo motivo de haver estudantes PAEE matriculados nas unidades de ensino. Deve figurar como diretriz por ser um modelo educacional que valoriza a diversidade como fator de enriquecimento do convívio no ambiente escolar e visa a igualdade de oportunidades a todos os estudantes durante o processo educacional (Mantoan, 2003, 2015, 2019).

Acrescentamos uma pergunta para os professores da sala comum e os AADEE, a fim de sabermos se os mesmos participavam de formação/capacitação para lidar com o público-alvo da Educação Especial. Quando iniciamos as entrevistas, ainda nas perguntas referentes ao perfil/formação profissional, alguns dos entrevistados entenderam que a pergunta sobre formação buscava deles respostas sobre a formação continuada com foco aos estudantes PAEE, como expusemos no tópico 4.2.1.

Outras respostas oriundas dessa questão foram as seguintes:

As formações que nós temos, por exemplo, as minhas formações é muito voltada para a coordenação pedagógica. É prova externa, é planejamento, é acompanhamento de professor, tudo vem voltado. *Agora, como esse ano teve o tema da educação inclusiva, então tiveram algumas pinceladas em algumas formações, no início do ano, sobre isso. Mas não é capacitação, não é um curso, um mini curso. [...] É uma sensibilização, é mostrar, é ver. Mas não é com intensidade, assim, pra dizer, não, agora vocês vão aprender, agora vocês vão ter esse contato. [...] Não é porque as formações não*

<sup>40</sup> Quando a entrevistada se refere à PCR é fazendo menção à Prefeitura da Cidade do Recife. Nesse caso, entendemos que ela afirma se basear nos documentos normativos emitidos pela prefeitura para exercer suas atividades.

acontecem mensalmente, então não deixar apenas para um mês ou dois porque foi o tema anual da rede, mas ter sempre dentro de uma programação algo sobre a educação inclusiva para como a gente deve também atuar, porque são várias situações que passamos aqui e muitas vezes eu não sei, eu confesso que eu não sei lidar, né? (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Não. Quem tem essas formações direcionadas é o pessoal daqui do AEE, né? [...] Informação nenhuma, dá não. Informação relacionada à questão da inclusão, não. *Eles querem que a gente inclua, mas não dá suporte, entendeu? Não dá suporte.* Entendeu? É complicado. A gente tem que se virar nos trinta para poder alcançar. Porque dependendo da limitação de cada criança, a gente sabe que não vai... sair daquilo ali, né? Mas a importância da socialização, de estar em sala de aula, de ter esse contato com o professor, com os estudantes, né? (Professora da Sala Comum, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Sobre esse processo de formação continuada e/ou capacitações para lidar com os estudantes PAEE, o tema foi um dos pontos abordados em conversa com a gerente de educação especial da rede. Nos foi repassado que, no planejamento do ano letivo, há uma articulação geral da SEDUC para os encontros a serem realizados na EFER Prof. Paulo Freire<sup>41</sup> para desenvolver a forma como os temas serão abordados. No ano de 2024, o tema foi *Educação do Recife: inclusão, respeito às diferenças e cidadania para a transformação social*, tendo como abordagem inicial, segundo a GEE, o estudo da política de educação inclusiva vigente na rede:

No início de cada ano, todas as gerências pedagógicas, ela seria uma trilha pedagógica, com temáticas, com sugestões de formadores, com sugestões de carga horária, e a gente caminha para a EFER, para que eles planejem a formação daquele ano ativo, em cima dessas sugestões da gerência. E aí eles, a gente manda essas sugestões, essa trilha, voltada para o coordenador, para o gestor, para o professor do AE, O profissional de apoio [...] Então, a gente começou o ano botando pra todos eles estudarem a política. Porque a política do ano passado, a gente foi revisitar, fomos reestudar. *Então, todo mundo precisa voltar a olhar pra política, porque é ela que vai nos reger. Porque esse ano letivo é o ano da educação inclusiva* (Gerente de Educação Especial, SEDUC, 2024, s. p., grifo nosso).

Dos entrevistados, apenas as professoras do AEE não tiveram no rol das perguntas esse questionamento sobre a oferta de capacitações para lidar com os estudantes PAEE visto que, de acordo com a política de ensino Múltiplos Olhares:

O(a) professor(a) da SRM precisará ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o(a) habilite para atuar na área de Educação Especial, visando ao atendimento das NEE dos(as) estudantes com deficiências, TGD, Altas Habilidades/Superdotação (Prefeitura do Recife, 2015e, p. 62).

Voltando à discussão que iniciamos no primeiro eixo de análise, percebemos que a formação de profissionais qualificados para responderem às demandas que emergem no

---

<sup>41</sup> Escola de Formação de Educadores do Recife.

contexto da educação inclusiva ainda é insuficiente, como observado nas falas da maioria dos participantes da pesquisa. Não vamos nos ater à discussão sobre a quem compete a responsabilidade da formação continuada, mas é importante enfatizar que, embora a maioria dos entrevistados busque, dentro de suas possibilidades, contribuir para que, ao menos, os estudantes se sintam acolhidos e pertencentes ao ambiente escolar, é necessário um respaldo teórico-técnico e um maior incentivo para que esses profissionais estejam preparados, desde sua formação inicial, e consigam desenvolver práticas inclusivas, pois as mesmas vão para além do acolhimento. Nóvoa (1995, p. 25) nos traz a seguinte afirmação sobre o processo de formação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1995, p. 25).

Também compreendemos que a reflexividade crítica é um elemento que compõe o processo de formação. Paro (2022, p. 47) afirma que, pela natureza do trabalho que o professor exerce e pelos fins a que serve a educação “precisa avançar mais atingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços”.

No entanto, o contexto no qual a educação brasileira se encontra, ainda em processo de reestruturação pós tentativas de desmontes, como temos reforçado ao longo deste texto, as políticas de formação continuada com cursos e capacitações voltadas ao atendimento dos estudantes PAEE devem ser ampliadas, bem como a conscientização dos profissionais envolvidos, a fim de que compreendam que, para que a escola seja de todos, os interesses e necessidades dos seus usuários devem ser contemplados. A Resolução CNE/CP Nº 04/2024, que dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores, já estabelece no art. 10 que, ao final do curso de formação inicial, os egressos deverão estar aptos a:

[...] aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024, art. 9).

Não podemos deixar de ressaltar que, até que haja um melhor preparo inicial, as

formações continuadas se apresentam como uma estratégia para suprir as demandas escolares e os processos de escolarização desses estudantes, como afirmam Jesus e Effgen (2012). Segundo os autores:

Concordamos que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (Jesus; Effgen, 2012, p. 20).

É fato que as formações a serem ofertadas, através de atividades, cursos, palestras a título de formação continuada, não vão (nem devem) trazer fórmulas prontas sobre como lidar com esses estudantes. Não podemos correr riscos nem nos deixar cair no senso comum de que uma diretriz ou uma experiência bem-sucedida possa ser a tábua de salvação para conseguirmos alcançar os objetivos educacionais com todos os estudantes, visto que cada um tem suas particularidades. Fica explícito o tom de insatisfação nas falas dos profissionais da *Centro* e da *Subúrbio*, que se queixam da falta ou da superficialidade das formações continuadas ofertadas pela SEDUC-Recife direcionadas aos profissionais da escola para o atendimento aos estudantes PAEE. Mas sendo essa formação um movimento constante, como esclarece Nóvoa (1995), cabe uma reflexão crítica e a conscientização desses profissionais de que, à medida que se dispõem a rever suas práticas, adaptá-las às realidades que se apresentam, discutindo as demandas do cotidiano escolar, o processo de formação continuada também se materializa.

Nesse sentido, acreditamos que as formações continuadas devam ser pensadas para além de momentos específicos onde se fala *apenas* de práticas de educação inclusiva: é necessário que em *todas* as formações a temática seja apresentada bem como se preconiza a política de educação especial: *de forma transversal* (Brasil, 2008), sendo acompanhadas do estímulo à reflexividade das práticas em âmbito escolar e demonstrando os diversos caminhos que podemos trilhar como educadores em busca novas estratégias e/ou mecanismos de aprendizagem para os estudantes.

Seguimos a análise no próximo tópico, que aborda nossa percepção sobre a implementação das diretrizes para a educação inclusiva e suas nuances, no chão das escolas Centro e Subúrbio.

### 5.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE AS DIRETRIZES E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA

Entender como se processa a implementação das diretrizes para a educação inclusiva e a atuação da gestão no cotidiano das escolas municipais do Recife é o objetivo principal desta terceira categoria analítica. Nesse sentido, faz-se necessário que a sua atuação seja um dos pontos da nossa análise, a fim de se compreender como se processa, nas escolas lócus da pesquisa, a atuação desses sujeitos para a implementação das políticas de educação inclusiva e quais são os reflexos dessa atuação. Tal consideração se alinha à ideia de que a equipe gestora/trio gestor deveria fazer a articulação entre os diversos profissionais que atuam de maneira a mediar as práticas pedagógicas para dar o devido suporte aos estudantes PAEE, para além de suas tarefas burocrático-administrativas.

Nesse último eixo de análise, a discussão das entrevistas tem como ponto de partida as falas da gestão, sendo feito um paralelo com a percepção dos outros profissionais sobre como as diretrizes são articuladas e vivenciadas no ambiente<sup>42</sup>. As perguntas variaram de acordo com as funções desempenhadas por cada profissional. Abordamos, de forma agrupada, as respostas do trio gestor, seguidas pelas respostas das professoras da sala comum e do AEE e dos apoios (AADEEs). Feito esse panorama, faremos um contraponto entre as duas escolas, não no sentido de mensurar ações ou comparar “qual é a melhor entre as duas?”, e sim para buscar diferenças ou similaridades com relação ao processo de implementação das políticas de educação inclusiva no chão da escola.

Entendemos ser pertinente iniciar este eixo perguntando aos componentes do trio gestor *como as políticas que visam a inclusão de estudantes PAEE são implementadas nas escolas*. A vice-gestora da escola *Centro* e o gestor da escola *Subúrbio* afirmaram que a implementação das políticas se inicia a partir do comunicado sobre as mesmas através do *Gestor em Rede*, reforçando o mesmo que foi dito pelo gestor da *Subúrbio*. Após o conhecimento das mesmas, ficam na incumbência de replicar para os demais profissionais da escola.

Sobre esses informes, a referida entrevistada da *Centro* nos trouxe a seguinte fala:

As políticas elas vêm em formas de ofícios, quando acontecem as mudanças, as determinações, os treinamentos, os cursos, porque tudo isso é ofertado pela rede, curso de libras, curso de primeiros socorros, e aí vão se implementando uma série de desdobramentos e cuidados para a inclusão da pessoa com deficiência na escola. E uma vez que isso vai sendo gerado, *vai sendo publicado, essas normativas ou essas oportunidades de aprofundamento do conhecimento, isso é disponibilizado ao professor também. [...] Então isso vem através de ofícios da rede, e a gente dá conhecimento desses ofícios para a equipe docente, para que eles possam se apropriar, e quando é para a gestão mesmo, trabalhar algum aspecto específico, a*

---

<sup>42</sup> Escolhemos a forma de apresentação das falas por escola a fim de demonstrar a visão dos profissionais distintos e, posteriormente, tecer as considerações por unidade escolar, seguida por considerações que contrastam as duas escolas.



*gente busca trabalhá-lo sempre que chega pra gente a demanda* (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Aparentemente, pela fala da vice-gestora da escola *Centro*, em termos de implementação das políticas, tudo é propiciado pela rede para que os profissionais da escola tomem conhecimento dos textos legais e sejam preparados para lidar com a realidade do chão da escola. Em alguns momentos, ficou perceptível que as respostas dadas por ela se apresentavam de forma muito polida, como se a relação entre a SEDUC e a gestão da escola fosse plenamente funcional. Mais uma vez, retomando a nossa primeira categoria de análise, é perceptível que há uma contradição entre a fala dos demais profissionais e o que está sendo posto pela entrevistada.

No trecho supracitado, a mesma nos diz que *as políticas ou mudanças são apresentadas por forma de ofício e que a escola repassa aos funcionários para que os mesmos as cumpram*. Sendo posto dessa forma, entendemos que há uma relação *verticalizada*: as normativas ou modificações são divulgadas para conhecimento e cumprimento das mesmas. Não há, por parte da gestão, a promoção ou articulação sobre como as políticas direcionadas ao PAEE possam ser implementadas à luz da realidade da escola.

O gestor da escola *Subúrbio* comentou sobre um desses informes que lhes são encaminhados, que circulou durante o contexto da pandemia. Tratava-se de uma orientação sobre a diretriz de *não reprovação* de alunos PAEE. O entrevistado argumentou que, para os professores, ficava claro que, independentemente do que o estudante fizesse em sala de aula, ele teria uma nota mínima para avançar de turma. No entanto, ele acredita que isso gera uma situação conflituosa. Essas foram suas palavras:

Isso gera um desconforto lá na frente, que pode ser visto de duas formas. Uma forma é achar que o filho está sendo promovido, quando na realidade ele deveria ser retido, porque *ele não vai sair com as competências construídas*. A outra, é achar que ele não deveria sair da escola, ele deveria passar mais tempo na escola, já que ele tem um atendimento regular. Então, por que eu vou arriscar meu filho sair e chegar lá fora e ele ficar sem ir atender um “papai”? Então, teve essa percepção. Mas aí a gente precisava começar, porque isso realmente surgiu da pandemia, a questão da aprovação. E depois veio essa dos estudantes com necessidades especiais, *eles não entram na avaliação normal* e tem uma nota, *que se ele tiver todas as notas aumentando, ele é ético* (Gestor, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Nossa percepção é que o conflito se instaura entre a orientação para que haja promoção automática desses estudantes, visando apenas números que não tragam impactos negativos aos índices de avaliação, e a preocupação dos pais/responsáveis e de alguns profissionais com o fato de alguns dos estudantes PAEE não construírem as competências necessárias para seu

pleno desenvolvimento, deixando-os marginalizados dentro do processo educacional, sem perspectivas de efetiva inclusão cidadã a partir de seu processo de escolarização. Defendemos em um processo avaliativo que considere diversas formas de aprendizagem e que corrobore com a não retenção de estudantes por parâmetros homogeneizadores. No entanto, o que observamos nas duas escolas lócus de pesquisa foi a falta de estratégias integradas para que seja assegurada uma educação que promova a sua efetiva integração na vida em sociedade, como preconiza a LDB (Brasil, 1996). Isso denota que a gestão não inclui em suas atribuições o trato pedagógico, muito menos em relação à inclusão, mas sobrevaloriza seu papel burocrático-administrativo de gerenciar as demandas provenientes da rede e da escola.

Ainda no contexto da *Subúrbio*, a coordenação pedagógica relatou que fica sob sua incumbência replicar as orientações ao nível de rede sobre planejamentos, notas e as avaliações (internas e externas). A coordenadora pedagógica da escola *Subúrbio* nos explicou que essas orientações são repassadas nos conselhos pedagógicos e, em alguns momentos, de forma individual com os professores, visto que, segundo a mesma, o tempo dos conselhos acaba sendo curto para discussão das variadas demandas que emergem e a demanda da inclusão ainda é secundária.

Considerando a Política Pública de Educação Especial Inclusiva Municipal que em seus artigos 06 e 11, preconiza, respectivamente:

Art. 06. [...] VI - atuação do professor do AEE articulada com a Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, o professor da sala de aula comum do ensino regular, os profissionais de apoio e a atuação junto às famílias.

Art. 11. A Gestão e Coordenação pedagógica da unidade educacional deverão promover, juntamente com o professor do AEE, a mediação, orientação, integração das famílias dos estudantes junto a unidade escolar e rede de ensino (Prefeitura do Recife, 2023, art. 6-11).

Perguntamos aos entrevistados que compõem o trio gestor e às professoras (sala comum e do AEE), se nas escolas *existem ações pactuadas na escola com vistas à inclusão*. Também entendemos como ações, para além do disposto no artigo 11, palestras, rodas de conversa, mostra artístico-cultural, atividades lúdicas, que estimulem a participação efetiva e consciente da comunidade escolar em prol do processo de inclusão dos estudantes PAEE.

Na escola *Centro*, a vice-gestora (EC-VG) mencionou dentre os projetos realizados a feira de conhecimentos e vivência da semana da pessoa com deficiência, afirmando que existe um esforço para que os estudantes estejam inseridos nas atividades, juntamente com sua turma:

Se ele está naquele grupo, naquela turma, eles são inseridos para participar de modo ativo. Não ficam nem passivos, nem excluídos. *A gente tem muito essa preocupação de que ele esteja junto com a turma dele, produzindo do jeito que ele pode.* E assim, a gente não subestima a produção que ele é capaz de fazer, porque ele pode gerar vários avanços. Então, quando isso chega pra gente, a gente tenta dar o apoio necessário, gerar o material, quando é possível a gente faz a aquisição de algum material específico para que ele possa trabalhar junto com os demais (Vice-gestora, 2024, s. p., grifo nosso).

O gestor e a coordenadora pedagógica da *Subúrbio* mencionaram o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais, principalmente ao longo do ano de 2024 que, como mencionamos na seção 5.2.2, teve a Educação Inclusiva como tema central. Sobre essas atividades, principalmente as esportivas, promovidas dentro da escola ou em outros espaços, por iniciativa da SEDUC, a participação dos estudantes PAEE é mencionada com um certo tom de preocupação. Eles alegaram que, algumas atividades seriam “complicadas” para a participação de estudantes com deficiência motora, por exemplo, e que conversavam previamente com a professora do AEE para que ela sinalizasse quais os estudantes que poderiam participar:

Olha, assim, todas as atividades, seja ela cultural ou esportiva, e esse ano a gente desenvolveu várias. Não muito pelo contrário, né? A gente convidou a AEE e mostrou pra ela qual era o cenário da atividade e ela colocou, *ela elencou os estudantes que poderiam participar ou que não poderiam, né? Porque, por exemplo, um torneio de futebol seria complicado colocar um estudante que tivesse dificuldade motora.* Mas uma atividade cultural que a gente fez aqui, que envolvia dança, canto, poesia e pintura, *aí foi aberta para todos* (Gestor, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Como eu digo, *a escola é inclusiva porque a gente não deixa de fora, em nenhum momento, a participação dos meninos.* Eles participaram de jogos, de abertura de jogos, *inclusive esse ano a gente focou nos especiais participando,* claro, teve mãe que não autorizou, não permitiu, mas uns que conseguiram ir. É importante pra eles. Até os alunos questionaram, mas porque a gente não? Porque agora é a vez dos estudantes que quase não conseguem participar, porque muitas vezes as famílias não deixam. Mas aí, quando a família liberou, a gente chamou, fez aquela divulgação e tal. Então, quem foi liberado participou. Então, tudo que vem, tudo que aparece de projeto de inclusão, a gente consegue incluir, assim, numa boa (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

As falas nos revelam que há uma falta de preparo dos profissionais para viabilizar a participação dos estudantes em determinadas atividades, como nas atividades esportivas, por exemplo. Pedir para a professora do AEE elencar quais os estudantes PAEE são aptos a participar das atividades caracteriza-se como uma atitude segregatória. Soma-se a essa questão a preocupação das famílias, pois ainda existe o estigma criado sobre as deficiências, resquício do modelo médico, que acabava por segregar os estudantes (Mazzotta, 2005), seguindo uma linha de raciocínio de que a não participação seria mais segura para os mesmos.

Já as atividades culturais, seriam *abertas para todos*, como menciona o ES-GE. Ele citou que uma dessas atividades foi promovida pela professora de Artes da escola e um coletivo de artistas visuais, sem relação com a SEDUC. Houve uma produção nas aulas dessa professora que culminou com a escolha dos trabalhos de 04 estudantes PAEE, que tiveram seus desenhos selecionados para uma exposição realizada em uma galeria, no bairro do Recife Antigo.

Não podemos deixar de enfatizar que essas atitudes são mais um exemplo de uma inclusão-excludente: as atividades são realizadas, os estudantes PAEE tem o direito à participação, mas falta articulação, suporte mínimo e quebra do estigma de que nem todas as atividades ligadas ao ambiente escolar estão ao seu alcance.

De maneira geral, sobre as ações pactuadas, foi mencionado que sempre existem atividades relacionadas ao calendário escolar, como a Semana da Pessoa com Deficiência, o dia Mundial do Autismo, o dia Nacional de Educação de Surdos, o dia Nacional de Combate ao *Bullying*, o Dia Internacional da Síndrome de Down, e a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, por exemplo. De acordo com a professora do AEE da escola *Centro*, são realizadas atividades de conscientização com a comunidade escolar, para desmistificar a questão do capacitismo, geralmente em formas de palestras sobre autismo, transtornos globais do desenvolvimento (TOD e TDAH). Ela alegou que na escola não existem episódios de *bullying* devido à deficiência ou especificidades de alguns estudantes, e acredita que isso se dá pelo fato da escola “já ser inclusiva”, de acordo com sua percepção. Mas que mesmo assim, é importante desenvolver essas ações de conscientização. Ademais, nenhum dos entrevistados se aprofundou para discorrer sobre a realização de atividades com esse caráter. Nem a equipe gestora, nem as demais professoras (da sala comum e do AEE).

Mediante o contexto que nos foi apresentado, concluímos que as ações são realizadas de forma pontual, em datas específicas para conscientização, quando na verdade, deveriam ser desenvolvidas continuamente, incorporadas ao cotidiano escolar.

No decorrer do texto, temos mencionado nosso entendimento de que não se constrói uma escola inclusiva sem a participação de todos que compõem a comunidade escolar, sobretudo dos estudantes PAEE e, por extensão, seus responsáveis. Para que a escola se torne um ambiente plural, que considere as diferenças, as diversidades e contemple as necessidades de cada um e todos os estudantes, simultaneamente, é necessária interação e engajamento da comunidade escolar. Nesse sentido, indagamos aos participantes se *existe interação entre a comunidade escolar para o processo de inclusão dos estudantes PAEE*. Vale destacar o que Oliveira (2024) afirma sobre as práticas colaborativas dentro da escola como ações de extrema importância sendo uma das únicas formas de se alcançar os princípios capazes de tornar uma

escola inclusiva.

O trabalho colaborativo dentro da escola (e fora dela também) é uma das únicas formas de alcançar os princípios capazes de tornar uma escola inclusiva. Em qualquer instituição, o trabalho sem colaboração torna tudo mais difícil, mas na escola, sem dúvida nenhuma, ele é imprescindível para que todos os estudantes sejam acolhidos, tenham seus direitos garantidos, participem das atividades, construam e transformem conhecimento (Oliveira, 2024, p. 115).

Consideramos que essa interação deve ser estimulada a partir da concepção de gestão democrático-participativa das escolas, no sentido de chamar todas as pessoas a serem participantes do processo de inclusão dos estudantes PAEE. Sobre essa questão, trazemos as seguintes considerações:

A vice-gestora da Centro afirmou que a comunidade tem essa compreensão de que os estudantes com deficiência e neuroatípicos devem ser acolhidos por todos e ser tratado de modo equitativo. Ela ressalta que, nos plantões pedagógicos, a equipe tenta trazer a consciência para com os estudantes PAEE. Também nos relatou que os pais dos estudantes matriculados nessa escola já vêm com uma *sensibilidade* maior com relação aos estudantes PAEE, visto que é de conhecimento notório que a escola é *tida como referência* para atendimento desse público-alvo.

O gestor da *Subúrbio* também afirma perceber essa interação, embora no início tenham surgido dificuldades, pelo fato da falta de entendimento dos pais dos estudantes, por exemplo, que acabavam agindo com preconceito. Ele pontuou que a *socialização* vem melhorando aos poucos.

A coordenadora pedagógica da Subúrbio também afirma existir essa interação e também menciona a *sensibilização*, como fator que impulsiona o processo de inclusão. Ela acredita que deveria haver mais momentos de formação, que contemplassem os demais funcionários da escola (porteiros, merendeiras, serviços gerais, etc.), a fim de que pudessem compreender melhor as demandas dos estudantes PAEE, no sentido de esclarecer preconceitos ainda existentes, bem como orientar as condutas de cada um em sua função.

As professoras da sala comum das duas escolas não conseguiram opinar de forma clara sobre a existência ou não dessa interação e apresentaram argumentos específicos à atividade que exercem. A professora da escola *Centro* nos disse que “o modelo de educação inclusiva deveria ser repensado, pois a interação ocorre de maneira pontual”. A professora da escola *Subúrbio* nos afirmou que “existia interação, pois os estudantes interagiam entre si e se ajudavam”. São respostas superficiais e que nos deixaram a impressão de que as mesmas têm pouco conhecimento do que seria a educação inclusiva ou, de forma mais ampla, a inclusão

escolar. Mais do isso, a inclusão não ocorre ainda de maneira sistemática e institucionalizada nas escolas, dependendo dos profissionais que atuam e das estruturas disponíveis em cada unidade escolar.

Percebemos que são as professoras do AEE que assumem a responsabilidade direta para promover a interação com as famílias na dinâmica *estudantes/ professores da sala comum/ AADEEs*. Como já citado, há uma espécie de transmissão de responsabilidades sobre a tutela desses estudantes dentro do ambiente escolar a essas profissionais, como se fossem as únicas capazes de conduzir ou solucionar as demandas advindas do processo educacional que envolve os estudantes PAEE. Essa postura, que observamos partir da gestão, acaba sendo confundida pelos profissionais com a prática da gestão escolar democrático-participativa, quando na verdade, não é.

Direcionando a pergunta às AADEEs, ambas afirmam que percebem sim a existência de interação da comunidade escolar para inclusão dos estudantes PAEE. Vale salientar que está dentro das suas atribuições acompanhar os estudantes nas dependências da escola, desde o momento da sua chegada até sua ida para casa, apesar de que, muitas vezes, são jovens e inexperientes, a exemplo da AADEE da Centro, que tem 23 anos. No entanto, a AADEE *da escola Subúrbio* nos trouxe uma fala sobre ainda existir um receio por parte de algumas pessoas que trabalham na escola por desconhecerem as condições de alguns dos estudantes:

O que eu sinto justamente aqui, que é o que a gente vê na educação inclusiva, com qualquer pessoa que tenha algum tipo de transtorno, deficiência, é o medo. Porque a falta de informação faz você ter esse medo. E querendo ou não, isso atrapalha, né? Porque você não conhece. Não sabe que o menino tá chorando ali por que ele quer se autorregular...tá entendendo? (AADEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Esse relato reforça a importância de momentos formativos que englobam todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, visto que a educação inclusiva preconiza uma *rede de apoio* para que esse estudante seja participante efetivo das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, e não apenas do AADEE.

Outra pergunta deste eixo se refere à atuação direta com os estudantes PAEE. Buscamos ouvir dos profissionais se os mesmos *encontravam dificuldades para desenvolver suas atividades junto ao PAEE*, para que compreendêssemos com maior clareza como as práticas de educação especial inclusiva se processam naquele ambiente. As professoras da sala comum direcionaram suas respostas à justificativa de não terem formação adequada para tal e o fato de existirem várias situações que vão além das demandas do seu componente curricular, como a questão da falta de letramento, como aponta a professora da sala comum da escola Centro:

Com certeza. Com o público-alvo da educação especial? Com certeza, porque como eu disse, eu não tive treinamento. Então, o quantitativo desses alunos está aumentando. *Paralelamente ao aluno com deficiência, tem um aluno com déficit de aprendizagem, um aluno que não tem o letramento ideal, então tem que trabalhar também com esse aluno. É como se fosse duas coisas ao mesmo tempo. E isso é como se você, muitas vezes, tenha que trabalhar com três públicos diferentes.* Então, é uma sobrecarga de trabalho, de planejamento, e que a gente não recebeu a formação adequada para tal (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Como pode ser observado no extrato da fala da professora da sala comum da escola *Centro*, ela justifica que as dificuldades que encontra para desenvolver práticas inclusivas com o PAEE decorrem da ausência de uma formação específica. Já a professora do AEE da escola *Centro* traz a visão de construção da prática pela vivência. No entanto, a PERMR- Múltiplos Olhares preconiza uma articulação entre esses profissionais:

Um ambiente pedagógico acessível a todos(as) considera a diversidade do ser humano. Outro grande desafio à inclusão é o estabelecimento de uma *parceria entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e o(a) professor(a) da sala de aula*, uma vez que, em muitos casos, o(a) estudante do Atendimento Educacional Especializado não se beneficia dessa parceria (Prefeitura do Recife, 2015e, s. p., grifo nosso).

Subentende-se, através das falas que esse é um percurso que acaba sendo trilhado de forma individual por essas profissionais, sem muitos incentivos por parte da gestão da escola nem da SEDUC.

Considerando a especificidade da sua atividade, visto que atua no suporte direto aos estudantes PAEE, dirigimos às AADEEs a seguinte pergunta: *como dá a relação da inclusão dentro da sala de aula?*

A gente ocupa uma função que nem a própria equipe que trabalha com a gente muitas vezes entende qual é a nossa atuação. [...] *o professor acha que aquele estudante com deficiência é responsabilidade do AADEE. O AADEE sabe que a função dele é alimentação, locomoção, higiene, sabe que as funções pedagógicas, as atribuições pedagógicas são responsabilidade do professor.* E aí meio que um fica jogando o menino para o outro. E aí é muito difícil, porque alguns professores são mais compreensivos nesse sentido, de entender que as atividades adaptadas cabem a ele planejar e entregar ao estudante e dizer ao estudante como ele vai desempenhar. E a maioria deles *acredita que é função da gente.* Tanto preparar atividade, quanto entregar atividade, corrigir atividade. *Muitos professores não têm sequer como avaliar esse estudante. Chega no fim do semestre e pergunta pra gente, ó, fulano, você acha que eu devo dar qual nota pra ele?* (AADEE, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Nesse relato, fica aparente a ausência de mediação e/ou articulação por parte da gestão, no sentido de solucionar impasses/conflitos existentes sobre atribuições e posturas a serem

tomadas em sala de aula. A autonomia é sim, de forma incontestada, um dos elementos que dá forma à gestão escolar democrática, mas como se concede autonomia sem um referencial, sem uma diretriz a ser trilhada? São questionamentos que, inconclusos nesta pesquisa, servem-nos de estímulo para reflexão sobre o ponto de intersecção existente entre a gestão escolar democrático participativa e a educação inclusiva.

Chamou-nos a atenção o fato dos entrevistados, em sua maioria, afirmarem que *não se sentem preparados para desenvolver suas atividades junto aos estudantes PAEE*, exceto as professoras do AEE, que entendem por dificuldades a falta de estrutura nas escolas, a grande quantidade de estudantes para prestarem atendimento individualizado e o excesso de demandas burocráticas, como a elaboração de relatórios e preenchimento de cadernetas eletrônicas, por exemplo. Essa insegurança, oriunda de fatores diversos, que emergiram logo no início da análise das entrevistas, também podem ter sua origem na ausência de entendimento das diretrizes que embasam a educação inclusiva na RMER. Nesse sentido, é de suma importância uma reflexão sobre as atribuições dos gestores escolares, que muitas vezes, se sobrecarregam com as questões burocráticas e acabam por deixar de lado as orientações do fazer pedagógico no chão da escola (Libâneo, 2018; Paro, 2022), no sentido de forma conjunta, busquem-se soluções para que essas lacunas sejam preenchidas a partir de estratégias pensadas de acordo com a realidade vivida em cada escola.

Como já foi mencionado neste texto, a questão da acessibilidade nas escolas lócus de pesquisa se apresenta como um dos entraves para a permanência e vivência plena dos estudantes nos espaços observados. Nos anos 1990, Sasaki (2003), ao caracterizar os tipos de acessibilidade, listou os que estão intimamente ligados à dinâmica escolar: a acessibilidade atitudinal; acessibilidade metodológica ou pedagógica; acessibilidade arquitetônica ou física e a acessibilidade nas comunicações.

Embora existam diretrizes gerais para a adequação dos espaços, inclusive os educacionais, para que os mesmos tenham um desenho acessível como a Lei no 10.098 (Brasil, 2000), o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004), o Programa Escola Acessível (MEC, 2013) e a LBI (Brasil, 2015a), podemos observar, na prática, que são estruturas muito aquém da real necessidade dos estudantes, sobretudo os que são PAEE. Ademais, está dentre os objetivos da PNEEPEI a garantia de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (Brasil, 2008).

Considerando que a permanência dos estudantes PAEE nas escolas é intrínseca à condição desses espaços, no que diz respeito às adaptações, Por este motivo, achamos pertinente trazer essa discussão sobre a acessibilidade nos espaços escolares, buscando os documentos que



fazem menção às diretrizes para acessibilidade na REMR. No PME (Prefeitura do Recife, 2015d), através das Metas 1 e 4, constam as seguintes estratégias, conforme ilustra o Quadro 6:

**Quadro 6 – A acessibilidade no Plano Municipal de Educação do Recife (2015-2025)**

META	ESTRATÉGIA
META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 70% (setenta por cento) da demanda das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PME.	1.4) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
META 4: universalizar, em colaboração com o Estado, o acesso para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.	4.11) cooperar com o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; 4.12) ampliar, em colaboração com o Estado, a oferta de salas regulares bilíngues na rede municipal de ensino em unidades educacionais que atendam estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com surdez e com deficiência auditiva, tendo a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua e, na modalidade escrita, a Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos; 4.20) mapear a necessidade de reformas e sinalização tátil adequando as escolas para torná-las acessíveis a todos.

**Fonte:** A autora (2025), adaptado de Prefeitura do Recife (2015d).

Também observamos que na PERMR – Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares, a questão da acessibilidade figura como condição para os estudantes se sentirem seguros e confortáveis no ambiente escolar, bem como terem a garantia de um processo de ensino-aprendizagem que contemple suas especificidades, como podemos observar no extrato a seguir:

O acesso e a permanência com qualidade dos(as) estudantes no ambiente educacional inclusivo exigem que esse ambiente e os(as) profissionais que o compõem realizem transformações que atendam às peculiaridades de cada estudante. Essas transformações acontecem por meio da disponibilidade de recursos de acessibilidade como, por exemplo, rampas, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais-Libras e brailistas, alicerçada em práticas pedagógicas inclusivas que assegurem direitos de acesso, permanência e educação de qualidade, segundo um currículo inclusivo no qual as especificidades de cada estudante possam ser contempladas (Prefeitura do Recife, 2015e, p. 26).

Nesse sentido, considerando que a acessibilidade é um dos componentes essenciais para a implementação da educação inclusiva, perguntamos aos entrevistados se os mesmos achavam a estrutura física da escola adequada para os estudantes PAEE, sobretudo os que possuem

deficiência física ou mobilidade reduzida.

Como expusemos na caracterização das escolas, de maneira geral, a estrutura arquitetônica das mesmas em termos de acessibilidade é extremamente insuficiente, embora tenham passado por processos de requalificação recente. As requalificações dos espaços físicos escolares da rede foram previstas através do programa *Escola no Grau*, lançado em junho/2022. O mesmo focava em ampliações, requalificações, construção de novas unidades educacionais, construção de quadras cobertas e construção de novas unidades escolares. A escola *Centro* ainda estava em processo de reforma, cuja entrega estava prevista para novembro/2024<sup>43</sup>. A escola *Subúrbio* foi reinaugurada com um processo de requalificação incompleto, visto que não houve modificações no pátio e a biblioteca estava apresentando problemas de infiltração.

De maneira geral, a estrutura das escolas é alvo de insatisfação por parte dos entrevistados. Todos consideram a estrutura física dos ambientes inadequada para atendimento dos estudantes PAEE. Salas de aula pequenas, ausência de rampas e de espaços para atividades físicas, são alguns dos pontos mencionados. Trazemos algumas falas que exemplificam essa insatisfação:

Eu tenho uma série de críticas. Por exemplo, o acesso ao refeitório pela área aqui de trás não é possível para um cadeirante, por exemplo. O cadeirante precisa vir pela frente, porque aqui tem rampa, e entrar por lá e fazer todo esse percurso para chegar no refeitório. Eu acho isso ruim. Eu não acho que ele está incluído de fato. Ele tem uma inclusão, mas ele também tem uma série de restrições. Então eu acho ruim (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p.).

Essa escola sempre ofereceu rampa, por exemplo. Ampliou a rampa da entrada na requalificação. Essa rampa melhorou na entrada da escola. Quando eu cheguei nessa escola os corredores já tinham com rampa, mas assim, tá começando a colocar os marcadores, né, que a gente chama de passagem, né, de acesso, mas os banheiros também já são adaptados, melhorou, mas eu sinto falta. [...] Eu acho essa sala da gente aqui, dessa área aqui, eu sou muito emparedada. Isso aqui deve dar uma agonia Às vezes dá em mim, dá um cansaço mental (Professora do AEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p.).

A escola *Subúrbio*, como falamos na subseção 4.6.4, funciona em um prédio com térreo e primeiro andar, sendo todas as salas de aula localizadas no pavimento superior. A rampa de acesso da entrada é íngreme e para o acesso às salas de aula, é extensa. Sobre a estrutura física, ouvimos esse relato do Gestor:

As escolas em si, elas precisavam ter mais espaço, ser mais verde. A nossa escola é muito concreta, muita tinta, principalmente essa aqui. [...] Para mim, toda escola deveria ser horizontal. Todas essas salas de aula no mesmo nível e os espaços. Ter

<sup>43</sup> Buscamos informações sobre a reinauguração da escola e, até o fechamento dessa pesquisa, a requalificação não foi finalizada.

quadra, tem jardim. Pra mim deveria ser assim. O fato de ser rampa não quer dizer nada, né? Não quer dizer nada. *Só diz assim, que pra você ir daqui pra ali, você tem menos esforço do que você subir uma escada* (Gestor, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Assentimos com a fala do entrevistado, que defende a ideia de que criar ambientes acessíveis vai além de adequações pontuais na estrutura.

Na escola *Centro*, chamou-nos a atenção o relato da AADEE sobre os transtornos ocasionados pelo processo de requalificação, que estava sendo realizado com a escola em pleno funcionamento:

Agora a gente sabe que de fato não é uma estrutura adequada. Está muito, muito longe de ser uma estrutura adequada. Eu conseguiria se listar muitas coisas que fazem... Só o espaço em que a gente está agora gravando essa entrevista não é um espaço adequado. É material de construção em volta da gente. A gente tem mesas quebradas que não podem ser trocadas porque a gente ainda tá vivenciando a reforma, então não vale a pena trocar agora. Então a gente poderia se machucar, o estudante poderia se machucar. Mas mesmo antes da reforma, a escola já apresentava muitos problemas estruturais no quesito de inclusão. Desde a entrada, desde a gente não conseguir passar uma cadeira de rodas com facilidade naquela entrada, porque ela é desnivelada (AADEE, Escola Centro, 2024, s. p.).

As salas de aula e do AEE também são alvos de crítica. O planejamento dos espaços não leva em consideração, por exemplo, para cada estudante atípico (no mínimo), haverá a presença de um AADEE, como a mesma entrevistada problematiza:

A sala de aula é super lotada, ela tem capacidade para 40 alunos, só que ela não tem espaço para eles. Aí ele conta como se fosse um metro para cada estudante, só que não conta com os apoios. *Como é que eu conto um metro para o meu estudante? Não conto com o apoio que vai estar sentado do lado dele? A gente tem sala aqui que tem nove estudantes com deficiência. Faltam nove metros dentro daquela sala, se a gente pensar.* Então, existe essa superlotação, a escola já não estava preparada e ela não vai estar preparada com relação à estrutura (AADEE, escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Constatamos que os espaços mais prejudicados são as salas do atendimento especializado, como detalhamos na caracterização das escolas. As professoras do AEE alegam que existem especificidades comportamentais dos estudantes e da realização do seu trabalho, que requerem um local amplo e bem estruturado, para que haja um maior aproveitamento durante as atividades.

A gente tinha uma sala menor, né? Uma sala que entrava e saía, muitas vezes as pessoas entravam e saíam da sala porque iam pegar alguma coisa e resolver alguma coisa. A gente tinha a sala, mas aí a gente sofria com esses problemas, né? Que inclusive agora, como está sendo construído o PPP, eu falei com a gestão para que

colocasse no PPP que a sala do AEE é exclusividade dos estudantes atípicos. Por quê? Porque se houver uma necessidade de alguém, um caso de alguém se desorganizar, então a gente tem um local pra levar. Chega meio nervoso, meio preocupado, bota lá, tem um ar-condicionado, fica lá quietinho, então a pessoa vai se organizar e aí segue pra sala de aula (Professora do AEE, Escola Centro, 2024, s. p.).

A sala é pequena. A minha insatisfação é enorme, já começa com o tamanho da sala. Isso aí é horrível de falar, de pensar, mas eu me adapto. Mas eu já disse pra várias pessoas, se um estudante que eu tenho aqui, abre os braços aqui, ele só falta puxar a sala. [...] é como se fosse assim, a pessoa que estruturou esse espaço, ela não parou ou ela não conhece. Ninguém realmente percebeu. No sentido assim, veja, a gente tá aqui emparedado. Você não tem uma janela para o exterior. Você não tem um espaço recreativo aqui. Imediatamente ao lado. Coisas que eu pedi. Você não tem aqui um espaço que você possa correr de repente. Porque as vezes eles correm, as vezes eles pulam, eles têm essa necessidade. A posição da sala em si, ela é inadequada. Ela ficou no lugar administrativo. Ela ficou no espaço não pedagógico, mas no espaço do administrativo (Professora do AEE, Escola Subúrbio, 2024, s. p.).

Trouxemos esse recorte sobre a acessibilidade dos espaços escolares pois defendemos que as práticas pedagógicas também são impactadas pelas barreiras arquitetônicas pela condição dos ambientes. Sobre essa questão, salientamos que estratégias podem ser articuladas pela comunidade escolar, a fim de que haja cobrança aos órgãos competentes por mudanças nas estruturas das escolas, que satisfaçam as reais necessidades dos educandos. Percebemos que há queixas, mas não passam dessa postura. Se queremos escolas inclusivas, a reestruturação dos espaços deve ser feita de forma adequada e não por pequenas adaptações para demonstrar que se “cumpre a legislação”.

Como já anunciando no capítulo 2, concordamos que a educação inclusiva é uma proposta de reconhecimento da diversidade dos estudantes que convivem na escola, a fim de se promover mudanças profundas nos sistemas educacionais, e que vão se intensificando de acordo com as demandas que emergem. Finalizamos as entrevistas perguntando a concepção de educação inclusiva por parte dos entrevistados, a fim de expusessem sua compreensão sobre este paradigma<sup>44</sup>.

Analisando as respostas dadas, observamos que *acolhimento, igualdade de oportunidades, igualdade, equidade e respeito* são ideias presentes nas falas dos entrevistados e que corroboram com o que é defendido por Freitas (2022), Mantoan (2003, 2019) e Mantoan, Prieto e Arantes (2023). O Gestor da escola Subúrbio associou, de certa forma, a educação inclusiva com acolhimento, justificando que “Na rua dele pode ter alguém que vai discriminar, mas na escola vai ter muito mais que vai apoiar, que vai abraçar, que vai brincar, que vai entender aquela situação dela, da criança, do adolescente”. A Professora do AEE da *Centro*,

---

<sup>44</sup> Enfatizamos aos entrevistados que não se preocupassem com respostas prontas ou super elaboradas, e que ficassem à vontade para expor sua opinião.

defende que a concepção de educação inclusiva se baseia em “dar oportunidade a todos eles, com certeza, porque a forma do aprendizado deles é diferente da nossa. Então, a gente tem que se ajustar, vamos dizer assim, a eles, e não eles a nós”.

A Vice-gestora da *Centro* trouxe na sua fala aspectos que devem ser observados na implementação das políticas de educação inclusiva, citando como exemplo, a importância de assegurar aos estudantes surdos a Libras como primeira língua, o que assegura equidade de aprendizagem esses estudantes, através da acessibilidade comunicacional:

Eu acho que a educação inclusiva é necessária, mas tem aspectos que precisam ser observados. Aqui na nossa escola, a gente tem a oportunidade de vivenciar as turmas bilíngues. Isso é uma realidade para hoje, que talvez não seja realidade para o próximo ano, para os próximos anos, né? Mas eu entendo que um aluno surdo, por exemplo, que ele tem a oportunidade de aprender o seu idioma principal, que é Libras, e depois ele ir associando a Libras com o português, isso é um ganho muito positivo para ele. E aí, eu acho que isso deveria ser mantido (Vice-gestora, Escola Centro, 2024, s. p.).

A Professora da sala comum da mesma escola também se refere aos estudantes surdos em sua resposta, ratificando a importância da participação da comunidade escolar para a efetivação da educação inclusiva:

Então, a educação inclusiva, ela *tem que ter vários olhares*, ver cada demanda. Não deve ser uma coisa fechada, encapsulada, só esse modelo. Ela tem que ser aberta a uma reflexão permanente e tem que ser ampliada para discussão com os professores, com a comunidade, com as pessoas com deficiência, que haja direito de fala, que todos possam *participar, opinar*, pra gente poder construir um modelo que seja realmente inclusivo (Professora da Sala Comum, Escola Centro, 2024, s. p., grifo nosso).

Considerando que um dos preceitos do paradigma da inclusão é fazer com que a sociedade se adapte às pessoas com deficiência e não o oposto, podemos inferir através da fala da Coordenadora Pedagógica da *Subúrbio*, que a mesma compreende a necessidade da reorganização do espaço escolar para que os estudantes PAEE vivenciem práticas que estimulem seu desenvolvimento:

Então, para mim, a educação inclusiva, ela precisa ser inclusiva ao pé da letra. *Não é só incluir e fazer com que o estudante esteja dentro do espaço escolar*, mas que ele esteja dentro do espaço escolar, vivenciando e sendo trabalhado da forma correta. Então, para mim, ainda existe essa lacuna. (Coordenadora Pedagógica, Escola Subúrbio, 2024, s. p., grifo nosso).

Ainda sobre essa afirmação, assentimos que a entrevistada evoca a reflexão sobre integração e inclusão, que se tratam de práticas distintas, visto que a integração garante o acesso mas não assegura a igualdade de oportunidades, como explicita Mantoan (2003, 2015, 2019).

Percebe-se que a concepção de educação inclusiva defendida nesta pesquisa é análoga à compreensão dos entrevistados sobre o referido paradigma, considerando os enfoques e aspectos distintos atribuídos por cada um. Chamou-nos atenção a preocupação dos entrevistados com o respeito, a necessidade da igualdade de oportunidades, a importância de se oferecer, por parte das instâncias superiores, condições mínimas para atendimento aos estudantes e a participação da comunidade como elemento de importância para que as políticas de educação inclusiva se consolidem nas escolas, considerando as especificidades e particularidades dos estudantes que são público-alvo do atendimento especializado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar a atuação da gestão escolar para a articulação da educação inclusiva nas escolas da rede municipal do Recife, pudemos constatar que diversas problemáticas impactam na efetivação do direito a uma educação justa, igualitária e equitativa para os estudantes PAEE. As mesmas se configuram desde a forma como as políticas são apresentadas, sem a oferta de condições objetivas para que sejam implementadas, como argumentam Alves (2022) e Paro (2022), até o momento em que são interpretadas e transformadas de acordo com a realidade de cada escola (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Como mencionado na introdução, a maneira como o Estado conduz tanto a elaboração como a implementação das políticas públicas pode impactar negativamente a execução das diretrizes supracitadas. Destacam-se, nesse sentido, as tentativas de retrocesso na legislação que normatiza a inclusão escolar, sobretudo o Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, que buscou reavivar discursos segregacionistas enfrentados pelo movimento da educação inclusiva.

Sendo a educação inclusiva uma proposta educacional que reconhece a diversidade dos estudantes e propõe mudanças profundas nos sistemas educacionais, percebe-se que, embora haja um aparato legal que sustente sua implementação, há fragilidades na sua efetivação. Por vezes, há até resistência por parte de alguns sujeitos, dificultando que esse paradigma se consolide como um eixo estruturante não apenas do processo de ensino aprendizagem, mas de todas as relações estabelecidas no ambiente escolar. Ademais, também se faz necessária uma articulação interna às escolas para que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às realidades dos estudantes e às especificidades de cada unidade escolar, especialmente no que se refere aos estudantes PAEE.

Na perspectiva de pensar em propostas e estratégias para a implementação das diretrizes de educação inclusiva e para a construção de um ambiente escolar que assegure a participação plena de todos os estudantes, evidenciou-se a centralidade da figura dos(as) gestores(as) escolares. Esses profissionais, ao mobilizarem competências técnicas, políticas e pedagógicas de forma articulada, tendem a promover ações junto à comunidade escolar que visem à garantia da igualdade e equidade educacional para os estudantes PAEE.

No contexto atual, marcado por práticas gerencialistas orientadas pelo alcance de metas frequentemente dissociadas de uma concepção de educação de qualidade, privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade, sob uma lógica mercadológica, a educação inclusiva se apresenta como um paradigma que, fundado na educação como direito humano fundamental,

contrapõe-se à lógica neoliberal excludente, que tende a marginalizar os estudantes que não se enquadram nos padrões homogeneizadores de um modelo escolar que carece de transformações estruturais. Enfrentar esse sistema excludente exige ações concretas e conscientes. Nesse sentido, a concepção de *escola das diferenças*, discutida por Mantoan, deve deixar de ser apenas um ideal reflexivo para se tornar uma prática efetiva, urgente e imediata no cotidiano das instituições escolares.

Buscando responder aos questionamentos suscitados nesta pesquisa, apresentamos esta dissertação fundamentada em *pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo*. No âmbito da pesquisa bibliográfica, selecionamos aportes teóricos sobre educação inclusiva, apresentando um panorama das primeiras iniciativas voltadas à educação de crianças e jovens com deficiência, bem como as transformações ocorridas, ao longo de décadas, nas formas de inserção desses estudantes nos sistemas educacionais. Evidenciamos que a muitas das iniciativas implementadas nas três últimas décadas se materializaram mais como resposta às exigências de organismos internacionais do que como resultado de um compromisso efetivo do Estado com a garantia do o direito à educação desse público.

Ainda nessa etapa, discutimos o conceito de gestão escolar, suas atribuições e seu caráter democrático-participativo, como preconiza a legislação vigente (Brasil, 1988; 1996). Abordamos as transformações no modelo de administração das escolas, com a incorporação das dimensões pedagógica e política à função de gestor, em consonância com a reforma do Estado iniciada na década de 1990. Destacamos que essas novas competências implicaram também novas atribuições aos gestores, entre elas a condução da comunidade escolar rumo ao alcance de objetivos educacionais alinhados à realidade específica de cada escola.

A partir das leituras realizadas, constatamos que tanto a gestão democrático-participativa quanto a educação inclusiva compartilham princípios como participação, autonomia, igualdade e equidade tendo como finalidade a formação cidadã através de uma educação de qualidade que valorize as diferenças. Sustentamos que *ao assumir um caráter democrático-participativo, a organização escolar cria condições favoráveis para a efetivação da educação inclusiva*. Quando todos os sujeitos participam das decisões e da construção coletiva do ambiente escolar, considerando as necessidades reais do grupo, torna-se possível respeitar as singularidades dos estudantes e potencializar suas capacidades.

No que se refere às diretrizes para a educação inclusiva, realizamos o levantamento e a análise de documentos normativos em âmbito nacional e local. Identificamos tanto orientações alinhadas aos princípios da educação inclusiva quanto lacunas que, ao permitirem interpretações enviesadas, podem respaldar práticas segregadoras. Em nível local, analisamos



a PERMR - Educação Inclusiva Múltiplos Olhares (Prefeitura do Recife, 2015e) e a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife (Prefeitura do Recife, 2023), contemplando, assim, o primeiro objetivo específico da pesquisa.

Constatamos que ambos os documentos apresentam lacunas e defasagens, conforme análise desenvolvida no capítulo 3 desta dissertação. Tais lacunas foram justificadas pela equipe da GEE, que nos esclareceu que, a política de 2023 foi elaborada no intuito de reorientar as práticas inclusivas na rede. Contudo, observamos que o documento enfatiza majoritariamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não abordando a inclusão como eixo estruturante mais amplo da escola.

Na pesquisa de campo, realizamos um estudo de caso em duas escolas da RMER, denominadas Escola *Centro* e Escola *Subúrbio*. A aproximação com o campo empírico possibilitou aprofundar a análise dos demais objetivos específicos da pesquisa. As entrevistas constituíram a principal fonte de análise, uma vez que nenhuma das escolas possuía Projeto Político-Pedagógico (PPP), apenas planos de ação. Tal ausência nos levou a reorientar a análise, priorizando as entrevistas e a observação não-participante, o que possibilitou identificar divergências entre discurso e prática, além de aspectos do cotidiano escolar que apenas a vivência no campo poderia revelar.

Identificamos que as ações voltadas à educação inclusiva nas escolas investigadas são, em sua maioria, pontuais e concentradas em datas de conscientização, sendo organizadas principalmente pelas professoras do AEE. Observamos também diferenças quanto ao estímulo à participação dos estudantes PAEE, evidenciando concepções distintas de inclusão entre as escolas analisadas.

Os dados indicam que a gestão escolar atua de forma limitada na implementação das diretrizes da educação inclusiva. As ações observadas nas escolas cuja pesquisa se desenvolveu são insuficientes diante da complexidade das demandas escolares, o que resulta na concentração das responsabilidades relacionadas aos estudantes PAEE nas professoras do AEE e nos AADEE, desde o contato com a família a questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Tal cenário revela uma compreensão distorcida da gestão democrático-participativa, que pressupõe a corresponsabilização coletiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Embora os participantes demonstrem compreender o conceito de educação inclusiva, há desconhecimento das políticas e diretrizes que orientam a educação especial inclusiva. Além disso, é consenso entre os entrevistados que ainda há um longo caminho a percorrer para que

as escolas se tornem efetivamente inclusivas, considerando as limitações estruturais, a escassez de recursos humanos, a falta de formação docente e outras problemáticas persistentes.

Diante disso, defendemos a necessidade de uma reorientação, em nível de rede, para que a educação inclusiva deixe de ocupar um lugar secundário e passe a constituir um eixo estruturante das práticas educacionais. Para além das melhorias na infraestrutura, é imprescindível garantir condições objetivas para que a gestão escolar desenvolva plenamente suas competências políticas e pedagógicas, promovendo, de forma coletiva, estratégias que assegurem a equidade no atendimento a todos os estudantes. Essa reorientação torna-se ainda mais urgente diante do crescimento contínuo das matrículas de estudantes PAEE na rede municipal, o que exige políticas e práticas que garantam sua participação plena no processo educativo.

Com essas considerações, encerramos este texto, reafirmando que, pela amplitude de demandas que permeiam as práticas inclusivas nas escolas, as reflexões e os questionamentos aqui apresentados permanecem abertos, convocando-nos a pensar e a colaborar continuamente para a consolidação de um sistema educacional público, gratuito, de qualidade social e verdadeiramente inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. S.; FERREIRA, N. S. C. A importância da gestão democrática da escola para o desenvolvimento local face à complexidade do mundo atual. *In: COLÓQUIO AFIRSE – COMPLEXIDADE: UM NOVO PARADIGMA PARA INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO?*, 15., 2007, [S. l.]. *Anais [...]*. [S. l.]: XV Colóquio AFIRSE, 2007. p. 1-12.
- ALMEIDA, M. I. de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 31, p. 35-43, 2010. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000200005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005). Acesso em: 16 jul. 2025.
- ALVES, É. S. de S. *Políticas públicas de educação inclusiva e atendimento educacional especializado: reflexões à luz da teoria crítica*. Curitiba: Appris, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ALVES, R. *Conversas sobre Educação*. Campinas: Versus, 2003.
- ANDRÉ, M. D. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275002.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. 2. ed. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasília, 2025. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BOAVENTURA, R. S. *A gestão escolar na perspectiva da inclusão*. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/760>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BOTLER, A. M. H.; NASCIMENTO, J. A. do. *Escola e democracia: entre políticas e práticas*. Curitiba: Appris, 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da

República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *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, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 24

jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113632.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CAFFAGNI, C. W. do A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7rzWTn/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. de. Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991203>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1203/511>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portal de Periódicos da Capes. *Capes*, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. In: COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. (org.). *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica*. São Bernardo do Campo: UFABC, 2018. p. 75-102.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 48, p. 205-222, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

DOWBOR, L. *O que é poder local?* São Luís: Ética, 2016.

FERREIRA, L. N. *Educação escolar inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1966>. Acesso em: 16 jul. 2025.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. de. *Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. São Paulo: Cortez, 2022.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/38290>. Acesso em: 16 jul. 2025.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116974>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyyVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GONÇALVES, G. B. B. Educação inclusiva. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-6.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama do Censo 2022. IBGE, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 17-24.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2017.

LEPKE, S. *O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da Inclusão*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4835;jsessionid=E90FA85306EB9E570566D38E52CF43BB>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. *Revista Gestão em Rede*, [S. l.], n. 40, p. 11-15, 2002.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432009000200010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jul. 2025.

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

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜCK, H. *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes, 2022.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Inclusão escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-1. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/inclusao-escolar/>. Acesso em: 16 jul. 2025.



MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *ComCiência*, Campinas, n. 135, p. 1-3, 2012. Disponível em: <https://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n135/09.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 1, p. 23-42, 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, R. T. de *et al.* Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 105, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yHH4DCkHf3tT97GGsNpHH8b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, prática e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. *Desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Documento Orientador – Programa Escola Acessível*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13290&Itemid=](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13290&Itemid=). Acesso em: 30 jul. 2025.

MORAES, A. O. *Coordenação pedagógica e inclusão escolar: um caminho de diversas possibilidades*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, J. P. de. *Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948. *Unicef*, Nova Iorque, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Doc. A/61/611*. Nova Iorque: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: Corde, 1994.

ORRÚ, S. E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2020.

PARO, V. H. *Administração escolar: uma introdução crítica*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PINHO, A. S. T. DE; SOUZA, E. C. de. Acolhimento às diferenças e temporalidades dos sujeitos: implicações curriculares na constituição do tempo escolar. *Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 149-170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1488>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1488>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Lei nº 16.768/2002*. Cria o Sistema Municipal de Ensino do Recife - SMER. Recife: Prefeitura do Recife, 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2002/1676/16768/lei-ordinaria-n-16768-2002-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-do-recife-smer>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Lei nº 16.918/2003*. Altera a lei nº 16.529/99, que reconhece no âmbito do Recife, como sistema linguístico, a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Recife: Prefeitura do Recife, 2003. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/16918/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Lei nº 17.199/2006*. Institui no âmbito da Cidade do Recife a política municipal de inclusão da pessoa com deficiência. Recife: Prefeitura do Recife, 2006. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/17199/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Decreto nº 28.587, de 11/02/2015*. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife: Prefeitura do Recife, 2015a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Instrução Normativa nº 04*. Dispõe sobre os procedimentos avaliativos inclusivos para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns na rede regular de ensino do Recife. Recife: Prefeitura do Recife, 2015b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1m6NmWF7iloKjqOunFpD1NSIwZUVhYbdr/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Instrução Normativa nº 07*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Recife: Prefeitura do Recife, 2015c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kIdNsYr5dOpkZyoCnEji2Lk9LBi2lsYT/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Lei nº 18.147/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Recife: Prefeitura do Recife, 2015d. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1815/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*. Educação inclusiva: múltiplos olhares. Recife: Prefeitura do Recife, 2015e. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mGEI5KWscyWUcWfnjqwsVxluG226HtEr/view>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Instrução Normativa nº 02/2016*. Dispõe sobre a Normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos, e dá outras providências. Recife: Prefeitura do Recife, 2016b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ydIXh5RYr51SFkLeIAT2i6cGmCj2AphJ/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Instrução Normativa nº 03/2017*. Dispõe sobre a normatização do Transporte Escolar Inclusivo para estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento. Recife: Prefeitura do Recife, 2017. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1F2SG6qVEly\\_SGzi7JrEiVxaA6X906J6n/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1F2SG6qVEly_SGzi7JrEiVxaA6X906J6n/view?usp=sharing). Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Decreto nº 36.309 de 30 de janeiro de 2023*. Institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife: Prefeitura do Recife, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2023/3631/36309/decreto-n-36309-2023-institui-a-politica-publica-de-educacao-especial-inclusiva-para-os-estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-do-recife>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Série histórica matrícula da rede municipal – especial*. Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, Recife, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Dados da rede municipal referentes ao ano letivo 2024*. Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, Recife, 2024b. Disponível em:

<https://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. Materiais complementares para o AEE – Legislação sobre Educação Especial e Inclusiva. *Prefeitura do Recife*, Recife, 2025a. Disponível em: <https://educ.rec.br/educarecife/2021/09/01/materiais-complementares-para-o-ae-legislacao-sobre-educacao-especial-e-inclusiva/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. Portal da Educação - Educação Inclusiva. *Prefeitura do Recife*, Recife, 2025b. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/content/educacao-inclusiva>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ROPOLI, E. A. *et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, J. T. P. *A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4631>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, R. R. da S. *Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES\\_dd4153b885c36a949840fe12b7e34bcd](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_dd4153b885c36a949840fe12b7e34bcd). Acesso em: 17 jul. 2025.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, C. L. da. *Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8589>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, L. G. A. da.; TEIXEIRA, R. A. G. *A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA FILHO, D. M.; KASSAR, M. de C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X29387>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, Â. R. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, Â. R. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 2, p. 1-19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.016>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, Â. R. *Gestão democrática da educação pública brasileira: um estudo à luz da teoria da democracia de Norberto Bobbio*. 2023. Tese (Exame para Professor Titular, Setor de Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

TEZANI, T. C. R. *Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Acesso em: 17 jul. 2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

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*. Campinas: Papirus, 1996. p. 11-35.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS GERAIS**

1. Identificação da escola
2. Número de estudantes matriculados
3. Oferta ensino fundamental – anos finais?
4. Número total de estudantes e de estudantes PAEE matriculados (ensino fundamental - anos finais)
5. Possui Sala de Recursos Multifuncionais/ Sala do AEE?
6. Existem equipamentos teleassistivos?
7. Tem Professor do AEE? Quantos?
8. Qual o horário de funcionamento do AEE.
9. Número de AADEEs?
10. Todos os estudantes PAEE têm auxílio do AADEE?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**TÍTULO DO PROJETO DE MESTRADO:** A ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (PE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A atuação da gestão escolar na educação inclusiva: um olhar sobre as escolas da rede municipal de ensino do Recife (PE)**, cujo objetivo é *analisar a atuação da gestão escolar para a articulação da educação inclusiva nas escolas da rede municipal do Recife*, considerando as diretrizes que norteiam a implementação das políticas de educação inclusiva na referida rede. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com esta Instituição. Em caso de decidir retirar-se do estudo, deverá comunicar ao profissional e/ou pesquisador com o qual está trabalhando.

#### 1) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, responderá algumas perguntas elaboradas com o fim de compreender quais as ações da gestão da escola são propiciadoras para uma educação inclusiva direcionada ao público-alvo da educação especial (PAEE) e sua participação no referido processo na escola onde atua como profissional.

Informamos que a entrevista será gravada e caso deseje ao final desse trabalho poderá receber de volta a gravação que foi feita.

- 1- ( ) Concordo com a gravação.
- 2- ( ) Não concordo com a gravação.

#### 2) Riscos e desconfortos

A metodologia adotada para a realização das entrevistas e análise não apresenta riscos prévios aos participantes do estudo. Entretanto, em caso de algum desconforto estaremos atentos para buscar o apoio necessário a fim de minimizá-lo.

#### 3) Benefícios

A participação na pesquisa não acarretará gastos para você. Os resultados serão informados a você além de serem divulgados às redes educacionais à comunidade científica, a instituição de ensino superior que pertence em horário a ser definido, além de poderem ser publicados em revistas científicas. Esperamos que a divulgação desses resultados possam reverter em uma melhor condução das políticas de inclusão para estudantes surdos. Deste modo, cremos que as reflexões geradas a partir desta pesquisa possam auxiliar na adoção de um novo olhar, sobre o diálogo entre minorias linguísticas, gerando outras perspectivas de intervenção.

#### 4) Custos/Reembolso

Para a realização da entrevista não receberá pagamento pela sua participação.

### **5) Caráter Confidencial dos Registros**

As informações obtidas a partir deste estudo serão tratadas confidencialmente. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto sua identidade e a de sua instituição jamais serão reveladas.

### **6) Para obter informações adicionais**

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. No decorrer da pesquisa, caso tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, entre em contato com o pesquisador.

### **7) Declaração de consentimento**

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do estudo a serem realizados, os riscos e benefícios que podem vir a ocorrer. Declaro também que a linguagem técnica que por acaso tenha sido utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma):

Assinatura do participante ou representante legal:

Função/Cargo: \_\_\_\_\_

Recife, de                      de

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

Recife, de                      de .



## **APÊNDICE C – ROTEIROS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **Perguntas<sup>45</sup>**

#### **Eixo 1 - Perfil profissional sujeitos dos entrevistados**

- a. Função e idade;
- b. Formação geral e específica;
- c. Tempo de atuação na RMER e na escola;
- d. Forma de ingresso no cargo e tempo que o exerce;
- e. Atribuições dentro da função/ cargo que exerce;
- f. Possui formação para lidar com estudantes PAEE? Possui experiência anterior com educação inclusiva?

#### **Eixo 2 - Atuação dos gestores escolares diante da implementação das políticas inclusivas**

- 1. Como é feita a acolhida desses estudantes?
- 2. Só tem acompanhamento (AADEE) os estudantes com laudo?
- 3. Quais os suportes que a gestão oferece para o trabalho com os estudantes PAEE?
- 4. Tem algum documento da escola que normatize o processo de inclusão?
- 5. Vocês passam por formações/capacitações para desenvolver o trabalho com os estudantes PAEE (Professores da sala comum e AADEEs)?

#### **Eixo 3 - Concepções de educação inclusiva: diretrizes e implementação na prática**

- 6. Como se dá a implementação na escola das políticas que visam a inclusão de estudantes PAEE (específica para o trio gestor)?;
- 7. Na escola, existem ações pactuadas na escola com vistas à inclusão? Existe interação entre a comunidade escolar para o processo de inclusão?;
- 8. Você encontra dificuldades para desenvolver suas atividades junto ao PAEE? Se sim, quais? E para promover práticas inclusivas na escola?;
- 9. Você se sente preparado (a) para a inclusão dos estudantes PAEE na escola?;

---

<sup>45</sup> Algumas perguntas foram adaptadas para alguns dos entrevistados, considerando a natureza das atividades desenvolvidas pelos mesmos.

10. Você acha a estrutura da escola adequada para os estudantes PAEE?;
11. Qual sua concepção de Educação Inclusiva?