



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:**  
**FORMAÇÃO DE FORMADORES**

**Iara Sobrinho Frederico**

**Tempos e espaços na escola: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para  
a educação especial na perspectiva inclusiva**

**SÃO PAULO**

**2022**

**Iara Sobrinho Frederico**

**Tempos e espaços na escola: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para a educação especial na perspectiva inclusiva**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa**.

**SÃO PAULO**

**2022**

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa

---

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

---

Profa. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.



*Dedico esta pesquisa a todas as crianças e jovens para os quais tive a oportunidade de estar à frente da mediação do processo de aprendizagem e que me ensinaram a ser melhor pessoa e educadora com suas histórias de vida e seu cotidiano.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, na figura de meus pais, Jaime e Doroti, minha irmã, Juliana, meus sobrinhos, Leonardo, Miguel, Lorena e Helena, e ao meu companheiro de vida, Paulo, que com amor, carinho e respeito fornecem o suporte necessário para os desafios do cotidiano.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, e a todos os colegas e monitores do FORMEP, que contribuíram e guiaram a escrita desta pesquisa.

Aos amigos, também irmãos por escolha, que me apoiam e se alegram com as minhas conquistas.

Aos colegas de trabalho que estiveram comigo, dividindo esta trajetória, e que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação identitária como educadora.

**A Deus, pela vida e pela oportunidade de tornar-me uma pessoa que caminha entre os erros e acertos para ser melhor a cada dia!**

*Todo processo de busca e descobertas nos desvela  
o processo educativo, “a educação como um ato  
de conhecimento”, que nunca se esgota, que é  
permanente e vital.*

*(Madalena Freire)*



FREDERICO, Iara Sobrinho. **Tempos e espaços na escola: uma revisão integrativa sobre a ação do gestor escolar para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 93 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar como as pesquisas de Doutorado e Mestrado na área da Educação Especial compreendem a organização dos tempos e espaços educativos e o papel do gestor escolar para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo como objetivos específicos: a) identificar, a partir de palavras-chave, as teses e dissertações registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que pesquisaram aspectos referentes aos tempos e espaços educativos, à gestão escolar e à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; b) relacionar os resumos das teses e dissertações selecionadas; c) utilizar os resumos como *corpus* da pesquisa e submetê-los a um software que permite realizar uma análise textual, favorecendo identificar as relações (de priorização, correspondência e de maior ou menor frequência) entre as palavras e os textos selecionados; d) analisar os resultados possibilitados pelo software, procurando compreender as variáveis e os resultados que foram obtidos e identificando tendências e desafios encontrados na literatura; e) elaborar apontamentos que possibilitem ao gestor escolar uma análise das condições do contexto educacional, considerando os diferentes tempos e espaços de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial. O percurso metodológico privilegiou um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, denominado revisão integrativa, que foi desenvolvido com base nas seguintes etapas de estudo: a) procedimentos de coleta de dados, que envolveu a realização das Etapas 1, 2 e 3 da pesquisa, com a definição das estratégias de busca, o uso da base de dados e a elaboração do *corpus* textual para análise por meio do software IRaMuTeQ; b) procedimentos de análise de dados, composta pela Etapa 4, que envolveu a submissão do *corpus* textual e análise dos dados obtidos no IRaMuTeQ; c) resultados e discussão, que abrangeu a Etapa 5, com análise e interpretação dos resultados; e d) finalização da revisão integrativa, composta pela Etapa 6, que apresentou uma proposta de estudo futuro e contribuições para auxiliar o gestor escolar a refletir sobre a organização dos tempos e espaços educativos. O estudo reuniu um total de 37 resumos de teses e dissertações selecionadas, que, submetidos ao IRaMuTeQ, foram analisados por meio da Classificação Hierárquica Descendente. A análise dos dados e das classes criadas pelo programa possibilitou ratificar a importância da ação do gestor escolar frente à organização do contexto educativo. Da mesma forma, permitiu identificar desafios e tendências no campo de estudo pesquisado. Como desafios para o gestor escolar, encontram-se elementos como: a) a fragmentação das atividades administrativas e pedagógicas; b) as lacunas encontradas na elaboração das políticas públicas; c) os sentidos e significados atribuídos pela comunidade educativa ao processo de educação inclusiva; d) as relações interpessoais; e) os entraves para a organização dos tempos e espaços educativos livres de barreiras; f) a viabilização de processos formativos à comunidade educativa; g) a modernização arquitetônica e pedagógica da escola. Como tendências de pesquisa neste campo de estudo, evidencia-se uma abordagem qualitativa com diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados que envolvem, por exemplo, observação em contexto, entrevistas, intervenções formativas, grupos de discussão, entre outros.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Gestor escolar. Contexto escolar.

FREDERICO, Iara Sobrinho. **Times and spaces at school: integrative review on the school principals' actions for Special Education in the Inclusive Perspective.** Final Assignment, 93 p. (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

## **ABSTRACT**

This study aimed to analyze how Doctoral and Masters research in Special Education understand the organization of educational times and spaces, and the role of the school principal on the service of Special-Education students. Specific objectives were: a) to identify, through keywords, theses and dissertations registered at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) about educational times and spaces, school management and Special Education in the Inclusive Perspective; b) to relate the abstracts of selected theses and dissertations; c) to use such abstracts as research corpus to be submitted to a text analysis software to identify relationships (of prioritization, correspondence or higher/lower frequency) between the keywords and the selected texts; d) to analyze the results given by the software to understand results and variables obtained and to identify tendencies and challenges described by literature; e) to elaborate notes that allow school principals to analyze school contexts and to consider different times and spaces for Special education students. Methodology aimed at a exploratory, descriptive qualitative literature review called integrative review, developed according to the following steps: a) data collection procedures, which involved Steps 1, 2 and 3 of definition of search strategies, database use and development of textual corpus for submission to IRaMuTeQ; b) data analysis procedures, which consisted of Step 4, with submission of textual corpus to the software and analysis of data obtained through IRaMuTeQ; c) results and discussion, Step 5, with analysis and interpretation of such data; d) Conclusion of integrative review, Step 6, by presenting a future study proposition and contributions to help school principals to reflect about educational times and spaces. This study gathered 37 abstracts from theses and dissertations that, after submission to IRaMuTeQ, were analyzed through Descending Hierarchical Classification. Data analysis and the classes created by the software allowed us to confirm the importance of school principals' actions on the organization of educational contexts, as well as to identify challenges and tendencies in the field. As school principals' challenges, we found: a) fragmentation of pedagogical and managerial activities; b) gaps in public policies; c) educational communities' senses and meanings attributed to inclusive education; d) interpersonal relationships; e) impediments for organizing barrier-free educational times and spaces; f) feasibility of training processes aimed at the educational community; g) schools pedagogical and architectural improvements. Research tendencies in this field point to qualitative approach using different instruments for data collection, such as observation in context, interviews, training interventions, discussion groups and others.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. School principal. School context.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 – Principais Decretos e Portarias publicadas pela SME-SP .....             | 42 |
| QUADRO 2 – Aspectos a serem previstos no Projeto Político Pedagógico .....          | 47 |
| QUADRO 3 – Referencial para avaliação pedagógica/estudo de caso .....               | 49 |
| QUADRO 4 – Critérios de inclusão e exclusão para busca no BDTB.....                 | 56 |
| QUADRO 5 – Ordem de pesquisa, descritores e resultados encontrados .....            | 57 |
| QUADRO 6 – Relação das Teses e Dissertações selecionadas após pesquisa no BDTD..... | 58 |
| QUADRO 7 – Dimensões para análise das condições de contexto .....                   | 77 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1 – Gráfico apresenta total de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019 ..... | 23 |
| FIGURA 2 – Fluxograma das etapas da metodologia de estudo aplicada para a Revisão Integrativa.....                           | 54 |
| FIGURA 3 – Gráfico com o levantamento de assuntos realizados com base no descritor “Educação Especial” .....                 | 57 |
| FIGURA 4 – Dendrograma criado a partir da Classificação Hierárquica Descendente .....                                        | 63 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                                           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE      | Atendimento Educacional Especializado                                                     |
| AVE      | Auxiliar de Vida Escolar                                                                  |
| AACD     | Associação de Assistência à Criança Deficiente                                            |
| Apae     | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                              |
| BDTD     | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                     |
| CEFAI    | Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão                                            |
| Cenesp   | Centro Nacional de Educação Especial                                                      |
| Cesb     | Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro                                              |
| CEU      | Centro Educacional Unificado                                                              |
| DUDH     | Declaração Universal dos Direitos Humanos                                                 |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos                                                              |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                           |
| Inep     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                    |
| Ined     | Instituto Nacional de Educação de Surdos                                                  |
| IRaMuTeQ | <i>Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> |
| LBi      | Lei Brasileira de Inclusão                                                                |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                            |
| Libras   | Língua Brasileira de Sinais                                                               |
| MEC      | Ministério da Educação                                                                    |
| ONU      | Organização das Nações Unidas                                                             |
| PAAI     | Professor de Apoio e Acompanhamento a Inclusão                                            |
| PAEE     | Professor de Atendimento Educacional Especializado                                        |
| PNEEPEI  | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva               |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico                                                               |
| PUC      | Pontifícia Universidade Católica                                                          |
| SAAI     | Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão                                                 |
| SME-SP   | Secretaria Municipal de Educação de São Paulo                                             |
| SRM      | Sala de Recursos Multifuncionais                                                          |
| TEA      | Transtorno do Espectro Autista                                                            |

|          |                                                                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------|
| TGD      | Transtorno Global do Desenvolvimento                                 |
| Unesco   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Seduc/SP | Secretaria de Educação do Estado de São Paulo                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                   | <b>15</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                   | <b>21</b> |
| <b>2 A AÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E OS SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>                              | <b>28</b> |
| 2.1 Marcos históricos da pessoa com deficiência na sociedade e na educação.....                             | 28        |
| 2.1.1 Sobre olhares, interpretações e acontecimentos .....                                                  | 29        |
| 2.1.2 Os primeiros movimentos de Educação Especial na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.....           | 31        |
| 2.1.3 Do movimento filantrópico/assistencialista para a garantia da escola comum inclusiva.....             | 33        |
| 2.1.4 O modelo social de compreensão da deficiência e o panorama atual da Educação Especial no Brasil ..... | 37        |
| 2.2 O gestor escolar e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....                       | 40        |
| 2.2.1 Gestão escolar: conceitos e ações .....                                                               | 43        |
| 2.2.2 A ação do gestor escolar na viabilização do PPP .....                                                 | 45        |
| 2.2.3 A gestão escolar como mobilizadora das ações formativas e no acompanhamento das aprendizagens .....   | 47        |
| <b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                                                                         | <b>51</b> |
| 3.1 Abordagem da pesquisa.....                                                                              | 51        |
| 3.2 Etapas da pesquisa .....                                                                                | 52        |
| <b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>                                                                       | <b>55</b> |
| 4.1 Coleta e tratamento de dados.....                                                                       | 55        |
| 4.2 Análise dos dados textuais por interface do IRaMuTeQ.....                                               | 62        |
| 4.2.1 Classificação Hierárquica Descendente.....                                                            | 62        |
| 4.3 Síntese dos conhecimentos: discussões, desafios e tendências no campo de estudo .....                   | 71        |
| 4.4 Possibilidades para um estudo futuro a partir da análise do contexto educacional .....                  | 74        |
| <b>5 REFLEXÕES FINAIS DE MINHA TRAJETÓRIA NA PESQUISA.....</b>                                              | <b>80</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                     | <b>85</b> |

## APRESENTAÇÃO

A história começou há longa data, tão longa que aqui não poderia detalhar. Mas o que se faz necessário que o saibam é que, para mim, ela se inicia no ano de 1988. Fora naquele ano em que iniciei minha trajetória de vida, em que a educação sempre se fez presente.

Digo isto pois meus pais são educadores. Minha mãe, professora alfabetizadora, apreciava lecionar para o 1º ano. Lembro-me do cheiro das folhas repletas de álcool saindo do mimeógrafo, das noites em que ela redigia tarefas nos cadernos dos estudantes e do avental verde ou azul que usava para trabalhar. Meu pai, formado em Licenciatura em Pedagogia, chegou a lecionar para o estado como Professor de Ensino Fundamental I, mas, quando nasci, já estava como secretário acadêmico em uma Universidade, na qual atuou até se aposentar. Trago boas lembranças desse espaço. Ainda pequena, via a Universidade como uma imensidão. Quantos eram os espaços ocupados por salas de aula, auditórios, laboratórios e cantinas, assim como a vastidão de professores, estudantes e funcionários que por ali circulavam todos os dias.

Foi no ano de 2004 que tive, de fato, a oportunidade de fazer parte daquele contexto, enquanto estudante de seu colégio, no Ensino Médio. Lembro-me da característica de cada professor, um modo único de agir, ensinar, repreender e demonstrar o afeto por cada um que ali estava. Recordo-me, também, dos amigos, das conversas, da atuação do grêmio, das reivindicações e dos passeios culturais. Foi nesse espaço que também vivenciei as primeiras experiências em laboratório, que possivelmente levaram-me à escolha pela graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas.

Nesse cenário, vejo o quanto a atuação de minha professora de biologia do colégio, que também veio a ser minha professora na graduação, influenciou minha escolha na carreira profissional. Com uma fala tranquila e carinhosa, essa professora sempre me encantou ao conduzir suas aulas, ao conversar com os estudantes e ao nos engajar no processo de aprendizagem. Tais lembranças ainda estão presentes em minha memória e compõem minha definição do que é ser um “bom professor”.

Retomando a graduação, tenho que considerar que a ideia inicial ao ingressar no curso de Ciências Biológicas não estava em lecionar, mas em atuar no laboratório. Na época, tinha grande interesse pelo conhecimento na área da genética. Entretanto, os caminhos foram me guiando para a educação.



Ainda receosa com a ideia de tornar-me professora, ao término da graduação, realizei a avaliação para contrato eventual<sup>1</sup> do estado de São Paulo, e, então, surgiu a oportunidade de aulas para o Ensino Médio. Recordo-me do medo. Questionava-me se deveria ou não aceitar. Naquele contexto, outro professor da graduação teve papel fundamental, pois, naquele momento, suas palavras foram decisivas para minha tomada de decisão.

Na época, ele me disse: “Iara, você nasceu para ser professora, vá sem medo”. E foi com esta frase que, desde então, venho trilhando este caminho e vivenciando a experiência de tornar-me professora. Assim como diz Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência de constituir-se professor não ocorre ao término da graduação, mas nas pesquisas e no planejamento das aulas, na ação e no diálogo com os estudantes e na interlocução com os pares na escola. Para ser professor, é necessário vivenciar a experiência.

É dessa forma que venho me constituindo professora. Em cada campo de atuação, uma nova experiência, um novo saber. Da graduação em biologia, que me permitiu atuar como professora no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), para as Especializações em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional, que me levaram para o universo de encantamento e encontro profissional.

Nessa trajetória, em todas as modalidades em que atuei, a inquietação de como ensinar **a todos** sempre esteve presente. Questionamentos permeavam minha prática: como envolver o estudante no processo de aprendizagem? Como fazê-lo participar das atividades e realizar as tarefas propostas? Como auxiliar aquele que está apresentando dificuldade nesse processo? E foi com o exercício da docência que essas inquietações direcionaram meu olhar para quem eram esses sujeitos que estavam no processo de aprendizagem, e, então, descobri que cada estudante não se finda na escola, mas traz consigo a bagagem de seu lar, das relações com família, amigos, conhecidos do bairro, bem como do acesso à cultura, à saúde e à assistência social. Entender quem eram esses sujeitos permitiu a tomada de consciência para o que caracteriza o **currículo da escola** e não apenas da disciplina de ciências e biologia.

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) permite a contratação temporária de professores, em regime eventual, por um período de até dois anos. Para ingresso a este regime, ocasionalmente, ao fim do ano letivo, é aberto um cadastro, no qual os professores inscritos prestam uma prova que os classifica de acordo com a área de atuação. Conforme demanda, o professor aprovado pode se inscrever nos processos abertos pelas Unidades Educacionais, que ocorrem a partir da falta de professor para composição do quadro de docentes da escola.

Das experiências que vivenciei como professora, gostaria de destacar aquelas que me levaram à opção pela Educação Especial e que direcionam o tema deste projeto. A primeira delas foi como professora de ciências na EJA, em Santo André, município do estado de São Paulo. Em 2011, lecionava em um Centro Público, no período noturno, para os módulos III e IV, que correspondiam aos 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Compunham o público do atendimento estudantes de diferentes faixas etárias, mas, à época, o que me chamou a atenção foi a presença e a participação das pessoas com deficiência. Lembro-me de ter estudantes com deficiência intelectual e surdez. Quinzenalmente, recebia o apoio de uma professora da Educação Especial, que me auxiliava no planejamento das atividades. Em sala, com o estudante surdo, tinha o auxílio de uma intérprete, que realizava a transposição de minha aula para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa vivência despertou meu olhar e a necessidade de estudo para atender as especificidades desse público.

Assim, em 2013, ao ingressar em cargo efetivo como Professora de Ensino Fundamental II no município de São Paulo, o despertar deste olhar tornou-se urgência. Digo isto pois iniciei minha jornada atuando em um Centro Educacional Unificado (CEU) na Zona Leste de São Paulo, que atendia cerca de quarenta estudantes público-alvo da Educação Especial.

Meu interesse pela temática e a necessidade de qualificação para atuar com estes estudantes levaram-me a iniciar, no ano de 2014, a pós-graduação em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em meio ao curso, comecei a compreender quais eram as Políticas Públicas e os serviços disponibilizados no município para atendimento a bebês, crianças, jovens e adultos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo tem a Educação Inclusiva como um dos princípios orientadores e, desde o ano de 2004, com a publicação do Decreto nº 45.415<sup>2</sup>, busca instituir diretrizes para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Um dos serviços disponibilizados a partir desse Decreto era a então chamada Sala de Apoio e Acompanhamento

---

<sup>2</sup> O Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino (SÃO PAULO, 2004a).

à Inclusão (SAAI)<sup>3</sup>, que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>4</sup> no contraturno escolar.

Nesse espaço, ainda cursando a pós-graduação em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual, fui designada<sup>5</sup> a atuar como professora de SAAI, iniciando, assim, minha trajetória na Educação Especial. Atuei ao longo de dois anos na mesma escola em que ingressei como professora de ciências.

Foi assim que tive um feliz encontro com minha parceira de sala, professora que acumulava experiências na escola, bem como em outra rede de ensino, na qual também atuava no atendimento domiciliar. Com ela, tomei conhecimento de estratégias que o curso de pós-graduação não me ensinou. Entendi, de fato, o que caracterizava o AEE. Conheci recursos de tecnologia assistiva e desenvolvi habilidades para o uso com os estudantes. Aprendi a utilizar softwares de comunicação alternativa e como sistematizar pranchas para o uso pedagógico. Entendi, ainda, que a comunicação está para além da oralidade. Interpretei olhares e movimentos e descobri o quão mais significativos eles podem ser do que palavras. Compreendi que o professor de Educação Especial muitas vezes é solitário em sua ação e percebi que, muitas vezes, o professor de sala comum não consegue compreender a potência do estudante com deficiência. Com isto, descobri o quão importante era ter alguém para dividir este processo.

Na época, realizávamos atendimentos aos estudantes no contraturno, os quais eram organizados em pequenos agrupamentos ou de forma individual, assim como auxiliávamos os professores no planejamento das atividades para a sala comum. Sempre que necessário, articulávamo-nos com a equipe gestora, os responsáveis e os serviços da rede de proteção e organizávamos formações junto à coordenação pedagógica para a comunidade educativa.

De fato, na ocasião, não tinha dimensão da importância do fazer da Educação Especial para a escola e, principalmente, para a garantia da permanência, da participação e do aprendizado dos estudantes. Porém, foi a partir dela que, no início de 2017, fui convidada, pela Diretoria Regional de Educação do território em que atuava, a compor a equipe do Centro de

---

<sup>3</sup> Com a publicação do Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, a nomenclatura das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) foi atualizada, em consonância com a diretriz Federal, recebendo a denominação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

<sup>4</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

<sup>5</sup> A Secretaria de Educação do Município de São Paulo não possui cargo efetivo para professores que atuam na área da Educação Especial. Assim, professores efetivos que possuem a habilitação em uma das áreas da Educação Especial podem ser designados para a função, sendo que, nas Unidades Educacionais, a designação ocorre por meio da aprovação em conselho escolar, e, na Diretoria Regional, a convite do Diretor da Divisão Pedagógica.

Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), setor responsável por “articular e desenvolver ações que garantam a implementação das políticas públicas de Educação Especial e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2016a).

Nessa função, tive como responsabilidade o acompanhamento a oito unidades educacionais do território, nas quais realizava itinerâncias<sup>6</sup> com frequência mínima mensal. Para cada encontro, era previamente elaborada uma pauta contendo os objetivos, na qual podiam constar: a) o atendimento e a orientação à equipe gestora, aos professores e a outros funcionários da unidade; b) observação de estudantes em contexto; c) atendimento aos responsáveis; d) pautas formativas em horário coletivo de estudo; e e) verificação dos serviços de apoio<sup>7</sup>. Faz-se necessário destacar que todas as ações têm como objetivo principal a eliminação de barreiras<sup>8</sup> e a garantia de aprendizagem dos estudantes.

Encontravam-se, também, em minhas atribuições a elaboração e a realização das formações mensais com Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)<sup>9</sup>, bem como a elaboração e a implementação de minicursos voltados para professores de sala comum, gestores e quadro de apoio. Assim, nesses quase seis anos à frente da Educação Especial, foram muitas as experiências pedagógicas que me levam a questionamentos sobre os desafios que transcorrem o cotidiano de minha prática educativa.

Em meio à escrita desta dissertação, no ano 2021, um novo desafio: a chamada no concurso de acesso para o cargo de Diretor de Escola, uma função importante na consolidação de uma escola inclusiva. De acordo com Sage (1999, p. 135), o papel do diretor é essencialmente de facilitação de mudanças rumo ao objetivo de uma escola inclusiva. A mudança é algo que não pode ser legislado ou obrigado a existir. Assim, o diretor pode colaborar e encorajar novos comportamentos e reforçar os esforços para uma educação de todos.

---

<sup>6</sup> Modelo de Serviço Itinerante: De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 25), este é um modelo que exige um contato menor entre professor e aluno, no qual os atendimentos são esporádicos, e o profissional se desloca até a escola.

<sup>7</sup> São considerados serviços de apoio, de acordo com o Decreto nº 57.379/16, o estagiário do programa Aprender sem Limite e Auxiliar de Vida Escolar (AVE). (SÃO PAULO, 2016a).

<sup>8</sup> Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, considera-se barreira “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. (BRASIL, 2015).

<sup>9</sup> Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), nomenclatura atualizada pelo Decreto nº 57.379/16 para o Professor de SAAI, função a qual exercia na escola.

Diante da trajetória apresentada, buscarei trazer, nesta pesquisa, elementos para discussão de um aspecto importante para o processo de garantia da aprendizagem de todos os estudantes: o olhar e a prática do gestor escolar na organização dos tempos e espaços da escola.

## 1 INTRODUÇÃO

*O desassossego é uma enfermidade da identidade que tem a ver com a alma e com a relação que temos com o tempo. A inquietude, contudo, começa no cérebro e mina nossa relação com o espaço, destruindo sua familiaridade e suas certezas, e convertendo-o em asfixiante. Os místicos e os poetas cultivam o desassossego. Mas a inquietude pertence sobretudo às crianças e aos viajantes.*

*(BONDÍA, 2020, p.104)*

A escrita desta dissertação é repleta de inquietudes e do reconhecimento de que, por mais familiar que um tema possa ser para o pesquisador que a escreve, as certezas estão continuamente à prova diante da pluralidade das relações humanas, fato presente no cotidiano social e, principalmente, quando pensamos o “ser” e “estar” do educador-pesquisador. Em qualquer função ocupada na escola, nossa verdade estará sempre em desassossego diante do tempo e do espaço ocupado por bebês, crianças, jovens e adultos que habitam esse processo. Há, ainda, no contexto social, uma inquietude maior quando pensamos a escola comum como o lócus de aprendizagem de **TODAS** as pessoas indistintamente.

Isto, pois, de acordo com Arroyo (2011, p. 83), ainda nos dias atuais, muitas escolas reproduzem desigualdades com base em raízes profundas de uma cultura escolar marcada por avaliações rigorosas, controle do percurso, retenção-reprovação, bem como pela necessidade de se atingir uma média. Descontruir as marcas de um processo de aprendizagem que é feito para “alguns” mostra a necessidade de ressignificar estereótipos, crenças e valores que ainda atravessam o cotidiano das unidades escolares.

Temas desta dissertação, a Educação Especial e o público-alvo dessa modalidade transversal de ensino são exemplos da marca de uma educação que seleciona, exclui e segrega pessoas por suas características e condições. A perspectiva inclusiva da Educação Especial é, assim, recente na história da sociedade. No Brasil, por exemplo, a primeira publicação que abordou a possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência na escola comum ocorreu por meio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na década de 1960 (BRASIL, 1961). De acordo com Mazzotta (2011), ao mesmo tempo em que a legislação abriu precedente para a educação das pessoas com deficiência no espaço da escola

comum, também favoreceu a permanência e o crescimento de instituições especializadas e a criação de classes especiais em escolas regulares.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a Educação Especial no Brasil caminhou com as marcas de uma abordagem médica de compreensão da deficiência, isto é, com o olhar voltado apenas para a condição do indivíduo, suas características biológicas, capacidades e habilidades funcionais, o que era determinante para a avaliação quanto à possibilidade desses sujeitos estarem ou não no ambiente da escola comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Com a publicação da Constituição Federal de 1988 e ao longo da década de 1990, novas publicações e convenções internacionais foram apresentando à sociedade a necessidade de que todas as crianças e jovens, indistintamente, tivessem seu direito assegurado na escola comum, tendo como exemplo a Conferência de Jomtien<sup>10</sup> (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca<sup>11</sup> (1994) e a Declaração de Guatemala<sup>12</sup> (1999). Neste ínterim, no Brasil, a publicação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apresentou o entendimento de Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, discorrendo, nos Artigos 58, 59 e 60, sobre a garantia deste direito (BRASIL, 1996).

Nos anos 2000, a Educação Especial foi sendo regulamentada em nosso país. Novas discussões em diferentes campos de atuação na sociedade trouxeram a importância de debater a compreensão da deficiência a partir de uma abordagem social, e, assim, entender o meio como um facilitador ou propulsor de barreiras<sup>13</sup> que podem impedir a plena participação da pessoa com deficiência em seu convívio social. As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 22) apresentam que tal abordagem pode ser ramificada em: a) abordagem ambiental, que compreende a deficiência como consequência de fatores ambientais frente à organização dos serviços e busca eliminar as barreiras presentes no ambiente; e b) abordagem dos direitos humanos, que entende a deficiência como consequência da organização social e da relação entre o indivíduo e a sociedade, e, assim busca promover políticas para garantia dos direitos sociais.

---

<sup>10</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

<sup>11</sup> Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

<sup>12</sup> Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

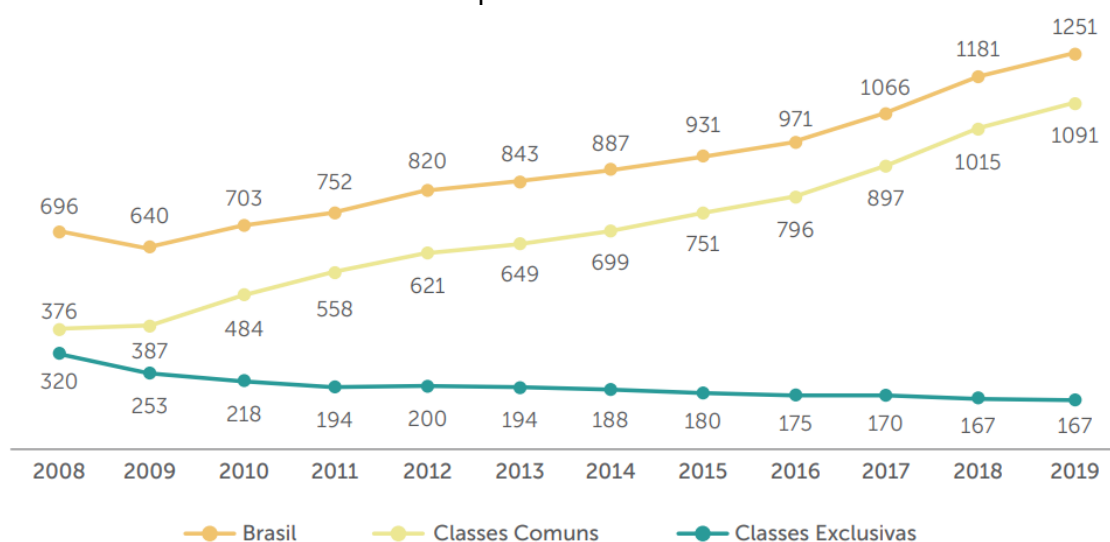
<sup>13</sup> Esclarecimentos sobre barreiras na nota de rodapé nº 8.

Tendo como referência a abordagem social de compreensão da deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2006, em Nova York – apresenta essa mudança de paradigma. O Brasil é signatário desta convenção, que recebeu status de emenda constitucional, promulgada por meio do Decreto nº 6.949, de 2009.

No ano 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é publicada em nosso país e representou um significativo avanço para o acesso do público-alvo dessa modalidade, uma vez que ratifica o direito ao acesso, à permanência, à participação e ao aprendizado desses sujeitos na escola comum, desde a educação infantil até a educação superior. Outros aspectos instituídos são a garantia da oferta do AEE; a formação de professores para atuar nesse serviço e de demais profissionais da educação para a inclusão; a acessibilidade na esfera arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e à informação; a participação da família e da comunidade; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Figura 1, disponibilizada a seguir, apresenta um gráfico que mostra o crescimento, em milhares, do número de matrículas na escola comum, a partir da publicação da PNEEPEI.

**FIGURA 1** – Gráfico apresenta total de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 2008 a 2019<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.



De acordo com a Figura 1, é possível constatar que houve um aumento de 79,8% de estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil entre o período de 2008 a 2019, passando de 696 mil estudantes, em 2008, para 1.251.000 estudantes, em 2019. A Figura 1 também revela uma queda de 50%, entre os anos de 2008 a 2019, no número de matrículas em classes exclusivas, frente ao crescimento exponencial do acesso às classes regulares (BRASIL, 2020).

Os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que a implementação da PNEEPEI consolidou o acesso de crianças e jovens público-alvo da Educação Especial às escolas comuns do Brasil. Ao mesmo tempo, questionamentos podem ser feitos em relação à qualidade desse acesso, o que concerne com o objeto desta pesquisa, pois garantir o acesso por si só não garante a efetivação da permanência, da participação e do aprendizado desses estudantes. Para tanto, aspectos que compõem o cotidiano educacional devem ser mobilizados para efetivação de ambientes que compreendam a necessidade de eliminação de barreiras. Isto demanda das unidades educacionais pensar na **organização dos tempos e espaços educativos**.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em sua documentação pedagógica, apresenta a indissociabilidade entre as propostas pedagógicas e os espaços físicos. Entende como **espaços** os elementos que concretizam a pedagogia. Assim, os **ambientes** devem ser pensados considerando as dimensões humanas e potencializadoras da aprendizagem, tais como: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, as brincadeiras, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade dos personagens sociais que ali se constituem. Ao mesmo tempo, a intencionalidade no planejamento dos **tempos**, como **fator organizacional** da constituição e organização dos ambientes, é promotora do desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. Como exemplo, podemos citar a organização do ambiente e o tempo destinado para alimentação dos estudantes, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, para a formação dos profissionais, entre outros (SÃO PAULO, 2015).

Considerando a definição de **tempos e espaços educativos** proposta pela SME-SP para o desenvolvimento desta pesquisa, outros autores de referência também apontam para a necessidade de olhar para estes aspectos a fim de minimizar/eliminar as barreiras impostas em sua organização. Desta forma, Mantoan e Santos (2010) apontam que pensar na efetivação do processo de permanência, participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial perpassa a compreensão de que a **sala de aula** não é o único tempo e espaço que define

o processo escolar vivenciado por sua comunidade. Citam, como exemplos, a organização do horário escolar; o uso dos espaços da escola; o cronograma de estudos dos professores; a formação de hábitos na merenda, na higiene, nos espaços sociais, na organização do AEE; e as parcerias com a comunidade, bem como com outros segmentos sociais.

Ainda de acordo com as autoras, em uma escola inclusiva, os tempos e espaços educativos devem ser pensados como **meios facilitadores** para a construção do conhecimento. Para tanto, devem ser planejados de modo flexível e adaptável aos diferentes tipos de aprendizagem, evitando, assim, possíveis entraves que interfiram neste processo (MANTOAN; SANTOS, 2010).

Pensar nos tempos e espaços pode se tornar uma tarefa complexa, que exige diálogo e reflexão com a comunidade educativa. Nesta interlocução, revela-se a importância da figura do gestor escolar. De acordo com Lück (2009, p. 24), o conceito para a gestão escolar define-se pelo ato de gerir a dinâmica da escola, considerando as diretrizes e as políticas públicas educacionais e a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que deve trazer consigo seus princípios e finalidades. Neste sentido, a gestão escolar deve criar um ambiente de participação e de tomada de decisão coletiva, a fim de proporcionar a autonomia necessária para os desafios do cotidiano e para o acompanhamento e a avaliação dos processos educacionais.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma escola inclusiva, Sage (1999) ressalta a importância do gestor escolar, colocando-o como um facilitador da mudança para a construção de uma comunidade inclusiva, tarefa que exige desse profissional o reconhecimento de sua responsabilidade na definição dos objetivos da escola e da necessidade de tomada de decisão para o enfrentamento dos desafios e processos que estão em consonância com a filosofia de uma escola inclusiva.

O autor ressalta, ainda, que a mudança não é algo que possa ser legislado ou obrigado a existir, mas a forma com a qual a equipe gestora exerce força simbólica e cultural, por meio de suas atitudes e seus comportamentos, é um mecanismo importante para o estabelecimento do clima escolar. Considerando o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado do estudante público-alvo da Educação Especial, o gestor escolar é uma figura fundamental para a superação de possíveis barreiras que possam interferir nesses processos.

Tendo o exposto, a importância do objeto de estudo desta pesquisa se concretiza ao considerar os seguintes elementos: a) o aumento exponencial do número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas comuns e classes regulares a partir do ano

de 2008; b) a necessidade de pensar e organizar os tempos e espaços educativos para que sejam livres de barreiras e possibilitem a efetivação da garantia de acesso, permanência, participação e aprendizado destes estudantes; e c) a importância do papel do gestor escolar como articulador e facilitador das mudanças necessárias para concretização de uma escola inclusiva.

Desta forma, questionamos: Como as pesquisas de Doutorado e Mestrado na área da Educação Especial compreendem os tempos e espaços educativos e o papel do gestor escolar para a efetivação da garantia do acesso, da permanência, da participação e do aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Assim, esta pesquisa terá como objetivo geral:

- **Analisar como as pesquisas de Doutorado e Mestrado na área da Educação Especial compreendem a organização dos tempos educativos e o papel do gestor escolar para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.**

Constam como objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar, a partir de palavras-chave, as teses e dissertações registradas no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) que pesquisaram aspectos referentes aos tempos e espaços educativos, à gestão escolar e à Educação Especial na perspectiva inclusiva.
2. Relacionar os resumos das teses e dissertações selecionadas.
3. Utilizar os resumos como *corpus* da pesquisa e submetê-los a um software que permite realizar uma análise textual, favorecendo identificar as relações (de priorização, correspondência e de maior ou menor frequência) entre as palavras e os textos selecionados.
4. Analisar os resultados possibilitados pelo software, procurando compreender as variáveis e os resultados que foram obtidos e identificando tendências e desafios encontrados na literatura.
5. Elaborar apontamentos que possibilitem ao gestor escolar uma análise das condições do contexto educacional, considerando os diferentes tempos e espaços de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o capítulo de fundamentação teórica, intitulado “A ação do gestor escolar e os fundamentos de uma escola inclusiva”, está organizado com os seguintes elementos para reflexão do leitor:

- I. **Marcos históricos da pessoa com deficiência na sociedade e na educação:** a primeira parte da escrita do capítulo teórico dedica-se a recontar a história de exclusão das pessoas com deficiência na sociedade, da violação do direito à vida e da não existência da diferença como característica humana. Em seguida, são descritos os primeiros marcos históricos da educação voltada à pessoa com deficiência na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, elencando as legislações e os marcos legais que emolduraram a Educação Especial em nosso país e como a abordagem médico-social de interpretação da deficiência se relaciona com o acesso da pessoa com deficiência à escola comum.
- II. **O papel do gestor escolar para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:** tem como objetivo descrever a importância do gestor escolar para a garantia do direito ao acesso, à permanência, à participação e ao aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A escrita aborda o papel central desempenhado pelo gestor escolar na organização dos tempos e espaços educativos e, com a articulação e elaboração do PPP, no acompanhamento das aprendizagens, na formação de professores, do quadro administrativo e de apoio, na garantia de recursos pedagógicos e de acessibilidade e, por fim, na parceria com instituições da sociedade civil. Para elucidar a ação do gestor escolar frente a estes aspectos, utilizaremos como referência a política pública do Município de São Paulo, instituída pelo Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, regulamentado pela Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016.

## 2 A AÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E OS SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*A exclusão, se é que pode ser alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc. uma norma – muitas vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não-mesmidade, o direito irreduzível da/diferença.*

*(SKLIAR, 2003, p. 91)*

Apresentar o capítulo de fundamentação teórica tendo como referência o excerto de Carlos Skliar (2003) abre a reflexão para contextualizar a escrita e a história que nos propomos a recontar na primeira parte deste texto. Uma história que já fora reescrita por inúmeros pesquisadores, com diferentes pontos de vista e perspectivas, mas que converge com a exclusão de pessoas, do seu direito à vida e da convivência na sociedade.

A palavra exclusão é aquela que melhor retrata a história das pessoas com deficiência. É aquela que compõe a narrativa de morte dos bebês com essa condição na era espartana, da marginalização e/ou institucionalização com o advento do cristianismo, da integração como ideia de incluir ao segregar, da própria inclusão, ao condicionar a presença da pessoa com deficiência à necessidade de “algo a mais”, e, em todas elas, do não reconhecimento da diferença como característica inerente à vida humana.

### 2.1 Marcos históricos da pessoa com deficiência na sociedade e na educação

A primeira parte do capítulo de fundamentação teórica propõe descrever aspectos do contexto histórico da pessoa com deficiência na sociedade e na educação, relacionando-os aos

principais fatores para garantia do direito à escola comum no Brasil, como descrevemos a seguir.

### 2.1.1 Sobre olhares, interpretações e acontecimentos

*E a exclusão se torna insuportável quando notamos que suas fronteiras não são – nem podem nem querem ser de fato – estáveis: aparecem, desaparecem e voltam a aparecer; multiplicam-se, disfarçam-se; os limites de suas fronteiras parecem se perder, oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca parecem quietas ou inalteráveis. Cruzam os corpos, as mentes e as línguas de maneira vertiginosa; atravessam-nos, tornam-se múltiplas, desfiguram-se e mudam permanentemente sua estratégia de representação sobre os outros.*

(SKLIAR, 2003, p. 90)

Olhares, interpretações e acontecimentos vão recontando a história da pessoa com deficiência. Tendo, novamente, como referência Carlos Skliar (2003), a exclusão não é linear, não ocorre de uma única forma, em um dado momento. Ela se molda por meio de percepções, interpretações, e cria representações. Assim, a exclusão vai atravessando a história da pessoa com deficiência na sociedade, em uma travessia que caminha com as crenças, atitudes e imagens dadas a ela em uma determinada época social.

Dessa forma, podemos rememorar a história da pessoa com deficiência na sociedade a partir das ideias presentes na filosofia de Platão, que apresenta como verdade a instituição de modelos a serem seguidos. De acordo com Lanutti e Mantoan (2018, p. 121), Platão dedicou parte de sua obra à distinção de linhagens, para que fosse possível distinguir o ser “puro” do “impuro”, a cópia “bem feita” da “mal feita”. Isto, pois seu objetivo era o de estabelecer um modelo idealizado, aquele que representasse a perfeição. Neste cenário, não havia espaço para reconhecimento da diferença, para o desviante, para aquele que não fosse o modelo ideal para estar na sociedade. O que prevalecia era a homogeneização entre os seres.

Discípulo de Platão, Aristóteles apresenta, em seu pensamento, um novo atributo para interpretação da problemática: ele reconhece a diferença entre as coisas e propõe a existência

da diversidade, porém, ao fazê-lo, favorece as comparações, as distinções, a criação de categorias baseadas em uma eugenia social, com a crença de que as pessoas com deficiência eram punições advindas dos Deuses (LANUTTI; MANTOAN, 2018; TISESCU; SANTOS, 2014). Complementando essa lógica, Lorentz expõe que:

na Antiguidade Clássica, os filósofos Platão e Aristóteles adotavam posturas de exclusão em relação às pessoas com deficiência, baseadas em dois fundamentos, o primeiro seria a salvaguarda das necessidades das cidades, da organização das polis, o segundo decorria do estigma de que as pessoas com deficiência carregavam a malquerença dos deuses, ou de que a deficiência seria um produto de castigo, ou uma pena divina por um mau comportamento da pessoa ou de seus pais. (LORENTZ, 2006, p. 113)

A compreensão proposta por Platão e Aristóteles favoreceu a ocorrência de leis que preconizavam a morte de bebês e crianças com deficiência. Como aponta Lorentz (2006, p.114), na época espartana, os bebês que nasciam com má formação eram levados ao alto de montes e atirados no precipício. De acordo com Coulanges,

O Estado tinha o direito de não tolerar as deformidades ou monstruosidades de seus cidadãos. Em consequência, ordenava ao pai de filho defeituoso que o matasse. Essa lei encontra-se nos antigos códigos de Esparta e de Roma. Não sabemos se tal existiu ou não em Atenas; dela somente conhecemos o que Aristóteles e Platão inscreveram em suas legislações ideais. (COULANGES, 2003 *apud* TISESCU; SANTOS, 2014, p. 369)

Assim, o primeiro olhar social para pessoa com deficiência era interpretado e consolidado na impossibilidade de sua existência. O que se via era sua incapacidade, a sua deformidade, o que julgavam como monstruosidade.

O avançar dos séculos trouxe novas representações para este contexto. À luz de Bueno (2011, p. 70), outras formas de exclusão foram se consolidando com o advento do cristianismo, em que emerge um espírito de compaixão e proteção da pessoa com deficiência, que, por sua vez, não garantiu um espaço na sociedade, mas possibilitou sua existência, segregada em asilos ou como mendigos, dependendo da caridade pública.

Cabe ressaltar que tratamos este retrato como exclusão, pois, como aponta Jodelet (2014, p. 55), há diferentes mecanismos que induzem, reproduzem e realizam a manutenção dos processos de exclusão. Dentre eles, estão a **segregação**, ou seja, o afastamento e a manutenção de uma distância topológica; a **marginalização**, por meio da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou de um corpo social; e a própria

**discriminação**, que subjaz de forma a negar o acesso a certos bens, recursos, papéis sociais e/ou status.

Todos os mecanismos de exclusão relatados por Denise Jodelet (2014) podem ser testemunhados nos relatos e retratos que recontam essa história. Esses permanecem ao adentrarmos os primeiros indícios de educação destinada à pessoa com deficiência e que, ao observarmos com atenção, ainda estão vivos na sociedade atual. O olhar que ainda exclui e segrega, o olhar que ainda questiona o “porque estar”, e a interpretação que ainda abre brechas para o “mas”, para o “é possível?”. Como esses olhares foram sendo construídos e interpretados? Por que ainda há margem para mecanismo de exclusão? Conhecer a história e os acontecimentos que circundam a educação das pessoas com deficiência nos ajuda a subsidiar as respostas a essas perguntas.

## 2.1.2 Os primeiros movimentos de Educação Especial na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil

Ao recontarmos os primeiros indícios históricos de educação voltada para a pessoa com deficiência, não diferente do que já fora relatado até o momento, temos revelados caminhos que levaram à institucionalização dessas pessoas e à sua segregação do convívio social.

As primeiras evidências surgem na Europa, no século XVI. De acordo com Bueno (2011), é por volta do ano de 1541 que o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) começou a educar crianças surdas, personagens da corte espanhola. Após sua morte, novos indícios desse processo aparecem no século XVII e se consolidaram no século XVIII, com a fundação da primeira instituição especializada no atendimento de “surdos-mudos”, pelo abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), em 1770, na cidade de Paris. Épée foi o precursor do método de sinais, tendo publicado, em 1776, a obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, que inspirou outros países da Europa na condução das práticas propostas pelo abade (BUENO, 2011; MAZOTTA, 2011).

Também no século XVIII, na cidade de Paris, Valentin Haüy (1745-1822) fundou o “*Institute Nationale de Jeunes Aveugles*” (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Haüy utilizava letras em relevo e tinha uma preocupação com o aprendizado dos cegos, principalmente no que se refere à leitura. Foi neste instituto que, no ano de 1829, o jovem Louis Braille (1809-1952) fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, o que possibilitou um meio eficaz utilizado até os dias atuais para a escrita e leitura de pessoas cegas.



Ao longo dos séculos XIX e XX, ainda na Europa, outras obras acadêmicas e instituições foram sendo inauguradas na busca de atender pessoas com deficiência física e intelectual. Como exemplo, temos o trabalho da educadora Maria Montessori (1870-1956), médica italiana que aprimorou métodos já existentes e propôs um programa para o desenvolvimento de crianças chamadas, à época, de “retardadas mentais”, nos internatos de Roma. De acordo com Mazzotta (2011), Montessori definiu dez regras de educação, em que considera a singularidade das crianças, a necessidade da aprendizagem significativa, o brincar livre, a repetição, entre outros aspectos.

Realizando um paralelo com outro continente, nos Estados Unidos, o conceito de educação voltado às pessoas com deficiência foi introduzido pelo médico Benjamin Rush (1746-1813) nas últimas décadas do século XVIII, sendo consolidado por Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), em 1817, com a criação do “Asilo Norte-Americano para Educação e Instrução dos Surdos e Mudos” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Outras instituições surgiram ao longo do século XIX, sempre com a preocupação de garantir que grupos marginalizados não ameaçassem os valores vigentes à época. Na ocasião, este cenário foi contraposto por líderes da Educação Especial, como Samuel Gridley Howe (1801-1876), que teve um papel importante na promoção da ideia de que todas as crianças deveriam ter assegurado o direito à educação. Entretanto, a criação de instituições especializadas para pessoas com deficiência continuou a crescer até a década de 1950. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Voltando a olhar para o contexto brasileiro, a Educação Especial teve seu início marcado, assim como na Europa e nos Estados Unidos, pela segregação das pessoas com deficiência da sociedade. A primeira instituição a se concretizar no território nacional ocorreu por meio de Decreto Imperial de D. Pedro II, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, por meio da criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, que, em 1891, passou a se denominar “Instituto Benjamin Constant”, em homenagem ao antigo professor de matemática e ex-diretor da instituição, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) (MAZZOTTA, 2011).

Também no Rio de Janeiro, no ano de 1857, D. Pedro II funda o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, que, cem anos depois, passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), que tinha como principal característica a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos com idade entre sete e 14 anos (MAZZOTTA, 2011).

Após a Proclamação da República, ao longo do século XX, importantes trabalhos científicos e técnicos foram publicados. A Educação Especial começou a se expandir por

diversas instituições que foram sendo criadas, tais como o Pavilhão de Menores do Hospital Juqueri (1923), o Instituto Pestalozzi (1927), a União dos Cegos do Brasil (1924), Instituto Padre Chico (1929) e o Solidalício da Sacra Família (1929) (BUENO, 2011).

Segundo Mazzotta (2011, p. 31), até o ano de 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam atendimento às pessoas com deficiência mental, como era chamada à época, e 14 estabelecimentos de ensino regular que atendiam estudantes com outras condições de deficiência.

Ao observar essa linha histórica, em que se destacam os principais pontos que contribuíram para a ideia de educação das pessoas com deficiência, podemos identificar alguns aspectos: a) primeiro, que esse processo se inicia privilegiando membros da corte e da nobreza, que eram “educados” por personagens ligados à igreja; b) segundo, a forte influência clínica nos processos que envolveram a educação e a institucionalização destes indivíduos de forma segregada na sociedade, ao se considerar apenas sua condição física e/ou intelectual; c) por fim, a criação de inúmeras instituições filantrópico-assistencialistas, privatizando o caráter público da educação e, mais uma vez, promovendo a segregação das pessoas com deficiência na sociedade, além de constituir uma forte influência em termos de política educacional nos anos que seguiram.

O delineamento deste cenário nos auxilia na compreensão do estabelecimento de uma visão clínica e de integração que foram sendo constituídas nos anos subsequentes, na modelação das Políticas Educacionais voltadas à pessoa com deficiência.

### 2.1.3 Do movimento filantrópico/assistencialista para a garantia da escola comum inclusiva

Ao longo do século XX, legislações e convenções foram constituindo o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, tendo o cenário mundial forte influência nas políticas públicas instituídas aqui. Neste sentido, no final da década de 40, encontramos uma sociedade estarrecida pela Segunda Guerra Mundial e clamando por paz e igualdade de direitos. É nessa conjuntura que, no ano de 1948, a ONU e seus Estados signatários proclamaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a fim de que os direitos fundamentais à vida, à dignidade, à liberdade, à justiça e à educação fossem assegurados aos povos. Em seu Artigo 26, é exposto que “todos os seres humanos têm direito à educação”, e que esta será “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento

do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, não paginado).

Influenciada pela DUDH, a Educação Especial no Brasil distinguiu-se pela ampliação e pela proliferação de entidades privadas ao lado do aumento da população atendida pela rede pública. Foi na década de 50 que surgiram importantes instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), então “Associação de Assistência à Criança Defeituosa”, ambas no ano de 1954. Na área da deficiência auditiva, tivemos a criação da Escola Epheta (1950), do Instituto Domingos Sávio (1952), do Instituto Nacional São Paulo (1958) e, adentrando a década de 60, do Instituto Dona Conceição (1960). Em relação à deficiência visual, foram criadas a Escola Luiz Braille (1952), o Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (1963), a Escola de Cegos do Maranhão (1964) e a Associação dos Cegos do Piauí (1967) (BUENO, 2011).

Foi também no final da década de 50 que as primeiras iniciativas oficiais quanto a políticas públicas de Estado começaram a ser organizadas, tendo seu início marcado por campanhas, como o Decreto nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, que institui a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (Cesb) (MAZZOTTA, 2011).

Como relatado na introdução desta pesquisa, ao adentrar a década de 60, ocorreu a publicação da Lei nº 4.024, de 1961, a LDBEN, que reafirmou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Ainda nesta mesma lei, em seu Artigo 89, é assegurado “tratamento especial, mediante a bolsa de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de pessoas com deficiência (BRASIL, 1961, não paginado). Tal critério estabelecido na legislação não deixou claro a ocorrência destas bolsas, se em iniciativas por meio da oferta de serviços especializados ou do ensino comum, possibilitando o fortalecimento da Educação Especial nas instituições especializadas (MAZZOTTA, 2011).

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961 e declara que

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, não paginado)

A publicação dessa lei corroborou com o crescimento da rede privada, ao mesmo tempo que com a criação classes e escolas especiais na rede pública. Para gerenciar a Educação Especial no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) cria, em 1977, o Centro Nacional de

Educação Especial (Cenesp), que propôs medidas que “revelaram tendências de configuração da Educação Especial no campo terapêutico (terapêutica/corretiva) e não no pedagógico ou mais especificamente no escolar” (MAZZOTTA, 2011, p. 79).

Imersa pela repressão advinda da Ditadura Militar, a Educação Especial caminhou marcada por um olhar voltado apenas para a condição do indivíduo, ou seja, de sua deficiência, assim, novas escolas especiais e classes especiais foram sendo criadas e financiadas pelo poder público. Com o retorno do Estado Democrático de direito e a formulação da Constituição Federal, promulgada em 1988, novos campos se abrem para pensar esse direito na escola comum.

É neste sentido que, no Artigo 205 da Constituição, é assegurado que a educação é “direito **de todos** e dever do Estado e da família”. Em se tratando do direito à educação da pessoa com deficiência, no Artigo 208, Inciso III, é instituído o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, não paginado, grifos nossos).

Nos dias atuais, a escrita proposta deste artigo ainda tem gerado muitas interpretações pelos sistemas educacionais de ensino e sua comunidade educativa, e isto ocorre devido ao uso do termo “**preferencialmente**”. De acordo com Fávero (2006), o emprego desse termo levou às seguintes realidades: a) a ocorrência de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, que substituíam totalmente o acesso à escola comum; e b) a defesa dos movimentos de educação inclusiva, sendo o AEE uma complementação e/ou suplementação ao ensino comum, por meio de atividades e recursos próprios desse serviço. A autora complementa suas ideias expressando que a primeira forma de interpretação está em desacordo com a DUDH (1948) e com a própria Constituição Federal (1988), expondo que o AEE:

Trata-se, pois, de tratamento diferenciado, que tem sede constitucional, mas que não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação. Ao contrário, é previsto como acréscimo e não como alternativa. Portanto, o atendimento educacional especializado será válido apenas e tão-somente se levar à concretização do direito à educação. (FÁVERO, 2006, p. 52)

Ao longo da década de 90, marcada por convenções internacionais, o direito à escola comum inclusiva vai sendo reafirmado, e as Políticas Públicas vão sofrendo influências no seu entendimento e constituição. Como exemplo, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990, não paginado) representa um marco histórico ao assegurar, em seu Artigo 3º, que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário

universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. No que se refere ao acesso à educação da pessoa com deficiência, a declaração reafirma:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, não paginado)

Em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma os direitos universais e a ideia de Escola Inclusiva e expressa a necessidade de reconhecer a individualidade e as especificidades de cada pessoa no processo de aprendizagem. Assim, a escola deve estar aberta e ser pensada considerando que

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através numa pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (BRASIL, 1994, não paginado)

Por fim, a declaração de Guatemala (1999) vem combater qualquer forma discriminação com base na deficiência, ou seja, para a educação, o direito a acesso, permanência, participação e aprendizado não podem ser negados em virtude de sua condição.

Em meio às convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário, novas legislações foram criadas e/ou modificadas. Como citado na Introdução, a LDBEN, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, em seu quinto capítulo, traz o entendimento da Educação Especial, instituindo o AEE e outros aspectos que concernem o direito à educação a estes estudantes (BRASIL, 1996).

Conquistas importantes para a comunidade surda e com deficiência visual surgem no ano de 2002, com a publicação da Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e também com a instituição da Portaria nº 2.678/02, que aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. A fim de orientar dirigentes estaduais e municipais, no ano de 2003, o MEC cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade,

que se apresentava como um documento norteador, no qual propunha ações que consolidassem e afirmassem a proposta de educação inclusiva.

Com o propósito de também apoiar e subsidiar os direitos das pessoas com deficiência, no ano de 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, que se apresenta como um referencial para a construção de sistemas educacionais inclusivos, trazendo uma análise das legislações pertinentes na ocasião de sua publicação e orientações pedagógicas para educadores.

Nesse mesmo ano, é publicado o Decreto nº 5.296/04, a fim de regulamentar a Lei nº 10.048/00 e a Lei nº 10.098/00, que estabeleceram normas e critérios para a promoção da mobilidade às pessoas com deficiência ou acessibilidade reduzida e resultaram na implementação do Programa Brasil Acessível (BRASIL, 2007). Esta legislação impulsionou a inclusão educacional e social da pessoa com deficiência. Um exemplo é em relação à Prefeitura de São Paulo que, também em 2004, institui as diretrizes para a Política de atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo<sup>15</sup>.

A partir do histórico apresentado até o momento, os princípios da Educação Inclusiva começam a tomar forma nas políticas públicas em nosso país. Estudantes com deficiência são matriculados em escolas comuns e classes regulares, mas ainda há algo a percorrer, há algo a reconhecer, há algo a promover, de fato, para garantia deste acesso.

#### 2.1.4 O modelo social de compreensão da deficiência e o panorama atual da Educação Especial no Brasil

*O verdadeiro outro não está na sua manifestação externa e sim em seu potencial (interno) de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos ou não, viabilizar-lhe o processo.*

(CARVALHO, 2004, p. 44)

---

<sup>15</sup> A política foi instituída por meio da publicação do Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, atualmente revogado pelo Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.

Marco importante para a história e o entendimento da compreensão da deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU no ano de 2006 em Nova York, apresenta uma mudança de paradigma, ao considerar que a deficiência se dá na interação entre um indivíduo com um impedimento de longo prazo e as barreiras impostas no ambiente. Logo, como destacado no excerto de Carvalho (2004), a organização do ambiente em que essa pessoa se insere pode possibilitar, ou não, sua plena e efetiva participação na sociedade. Com base na Convenção, a lei brasileira esclarece que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, não paginado)

O conceito expresso nesse marco legal corresponde a uma abordagem social de compreensão da deficiência que, como descrito na Introdução desta pesquisa e de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 22), pode se ramificar em abordagem ambiental e abordagem dos direitos humanos. Ambas trazem, em seu conceito, os fatores ambientais e a organização social como elementos que promovem e/ou dificultam a garantia dos direitos sociais da pessoa com deficiência.

O modelo social se contrapõe ao modelo médico, presente nos primeiros marcos históricos da Educação Especial e recontado no panorama histórico presente ao longo da escrita desta pesquisa. Cabe ressaltar, ainda, que o modelo médico também pode se ramificar em duas abordagens, sendo elas: a) a abordagem biomédica, que observa a deficiência como característica biológica e busca eliminá-la e/ou curá-la; e b) a abordagem funcional, em que a deficiência é compreendida como consequência de capacidades e habilidades funcionais, e, com isto, busca-se tornar melhor a vida da pessoa (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.22).

As marcas do modelo médico ainda hoje são facilmente encontradas nos contextos educacionais ao considerar-se, por exemplo, a necessidade de um laudo médico para o atendimento de um estudante ou o laudo médico como justificativa para o não aprendizado e/ou, ainda, o laudo médico como um fator limitante para o acesso à escola comum.

Assim, a proposição de um modelo social, que concerne à necessidade de eliminação das barreiras impostas pelo ambiente, traz uma corresponsabilidade da sociedade e do poder público para a efetivação de um contexto inclusivo. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que tem como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa

com Deficiência e seu Protocolo Facultativo<sup>16</sup>, propõe, em seu Artigo 3º, a definição para o conceito de barreira:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (BRASIL, 2015, não paginado)

Ainda de acordo com a LBI, as barreiras podem ser classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015, não paginado)

Já considerando a necessidade de eliminação de barreiras, no ano de 2008, o Ministério da Educação publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que apresentou importantes avanços para a consolidação de sistemas educacionais mais inclusivos. Dentre seus objetivos, encontram-se a garantia de: a) acesso ao ensino regular a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; b) participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; c) Educação Especial como modalidade transversal de ensino compreendendo da educação infantil até a educação superior; d) oferta do AEE; e) formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; f) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; g) participação da família e da comunidade; e h) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A implementação dessa política pública representou um importante avanço para o acesso das pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas

---

<sup>16</sup> No Brasil, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência tem status de emenda constitucional, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.



habilidades/superdotação à escola comum. Ao mesmo tempo, dados do MEC<sup>17</sup>, em parceria com Inep, divulgados no ano de 2020, demonstram a necessidade de investimento em políticas públicas que invistam na formação dos profissionais de educação e na garantia da oferta do AEE por profissionais especializados.

Desta forma, no ano de 2020, o MEC propôs uma nova Política Nacional de Educação Especial, com o slogan “Equitativa, Inclusiva e com o Aprendizado ao longo da Vida”<sup>18</sup>, que foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal após inúmeras ações públicas que apresentaram a sua inconstitucionalidade e cunho discriminatório, uma vez que permitia o retorno de classes e escolas especiais com base apenas na condição de deficiência de uma pessoa.

Em face do exposto, a Educação Especial foi sendo moldada e consolidada em nosso país e encontra-se no caminho para que todas as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação tenham seu direito à escola comum garantido, bem como ao AEE, quando dele necessitar. O modelo social de compreensão da deficiência é o que traz justiça social e responsabiliza o poder público para elaboração e análise das políticas públicas em Educação Especial. Fato é a necessidade de investimento em formação e disponibilização de recursos humanos e materiais para concretizar os avanços já obtidos ao longo destes 14 anos de políticas públicas.

Neste contexto, a continuação do nosso capítulo teórico tem como propósito apresentar a importância do papel do gestor escolar na viabilidade da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, trazendo, como exemplo, a política pública instituída no Município de São Paulo.

## **2.2 O gestor escolar e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

*Por intermédio da nossa práxis, individual e coletiva, modificamos o meio; à mesma medida que o modificamos, também modificamos a nós mesmos em decorrência de agirmos. Como seres humanos, somos agentes, e os agentes aprendem ao agir.*

*(LUCKESI, 2011, p.32)*

---

<sup>17</sup> Os dados da análise do cenário de Educação Especial no Brasil, disponibilizados pelo MEC/Inep, encontram-se disponíveis no documento “Política Nacional De Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o aprendizado ao longo da vida”, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

<sup>18</sup> A “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” foi instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

A escolha por abordar, nesta pesquisa, a ação do gestor escolar frente à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, dessa forma, uma escola que compreende a diferença como característica humana, mostra-se em face do papel central que a equipe gestora desenvolve como líder, articulador e facilitador do processo de uma escola para todos. A práxis do gestor, ou seja, a sua intencionalidade e ação efetiva no contexto<sup>19</sup>, tem potencial para favorecer o desenvolvimento de uma cultura acolhedora e inclusiva.

Para abordar esta temática, optamos, nesta segunda parte da escrita do nosso referencial teórico, por realizar uma interlocução com aspectos presentes na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município de São Paulo, tendo em vista a trajetória que este município apresenta no atendimento das pessoas público-alvo dessa modalidade de ensino.

Para contextualizar brevemente o histórico das políticas públicas de São Paulo, podemos rememorar que, desde a década 1990, o município apresenta publicações que visam a oferta do atendimento à pessoa com deficiência, tendo um grande impacto a implementação do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, regulamentado pela Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004, que instituiu as diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educativas Especiais. Na prática, esse decreto assegurou a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, tendo como critério a idade cronológica do sujeito e vedando qualquer forma de discriminação.

A política garantia, ainda, a formulação de um PPP que considerasse as especificidades de cada estudante, a adequação do número de estudantes por classe (quando necessário), a flexibilidade de horários, o atendimento às necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação, o fortalecimento do trabalho coletivo, o AEE e o estabelecimento de parcerias e ações que incentivassem o aprimoramento de condições para que os estudantes participassem efetivamente da vida social (SÃO PAULO, 2004a).

Foi também a partir da instituição desta política que se iniciou a criação dos Centros de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI), setor que compõe a Divisão Pedagógica das 13 Diretorias Regionais de Educação e que conta com profissionais com especialização, denominados Professores de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (PAAI). Outro serviço estabelecido foram as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), espaços presentes nas escolas municipais para a oferta AEE no contraturno escolar. Ao longo dos anos, outras Portarias foram sendo publicadas, como pode ser visualizado no Quadro 1, a seguir.

---

<sup>19</sup> Carlos Luckesi compreende como práxis o “conjunto das intencionalidades, acompanhadas de ações efetivas, do ser humano junto a si mesmo, dos outros e do meio” (LUCKESI, 2011, p. 32).

**QUADRO 1 – Principais Decretos e Portarias publicadas pela SME-SP**

| <b>Legislação</b>                                      | <b>Detalhamento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Portaria SME nº 2.755, de 12 de maio de 2009           | Constitui comissão especial de trabalho em Educação Especial, junto a SME/DOT, composta de servidores, que tinha como objetivo realizar uma avaliação das ações que estavam sendo implantadas na Secretaria, com fins de elaborar um plano de ação.                                                                                                                                                                                                           |
| Decreto municipal nº 51.778, de 14 de setembro de 2010 | Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, que contava com sete projetos com o objetivo de constituir uma rede de apoio para escola e família, por meio do: a) Projeto Identificar; b) Projeto Apoiar; c) Projeto Formar; d) Projeto Acessibilidade; e) Projeto Rede; f) Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial; e g) Projeto Avaliar. |
| Decreto municipal nº 52.785, de 10 de novembro de 2011 | Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Portaria SME nº 2.496, de 02 de abril 2012             | Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento a inclusão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Portaria SME nº 2.963, de 15 de maio de 2013           | Amplia o número de Auxiliares de Vida Escolar (AVE) e de estagiários de pedagogia para atuarem nas unidades educacionais da rede municipal de ensino.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Atualmente, a SME-SP busca consolidar a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, e regulamentada pela Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, sendo uma rede de ensino que atende cerca de 1.400.000 estudantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020, sendo que cerca de 18.000 são estudantes público-alvo da Educação Especial.

Tendo realizado esse esclarecimento inicial, a escrita de nosso referencial teórico terá continuidade abordando os seguintes aspectos que envolvem a ação da gestão escolar frente à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a) a conceitualização do termo gestão escolar e da ação destes profissionais; b) sua articulação na viabilização do PPP; e c) as mobilizações para a formação da comunidade educativa e no acompanhamento das aprendizagens.

### 2.2.1 Gestão escolar: conceitos e ações

De acordo com Oliveira e Vasques-Meneses (2018, p. 879), o conceito de gestão é originário do latim, *gestione*, e refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Tal conceito também está presente em dicionários da língua portuguesa, como o Aurélio e o Michaelis. Cabe ressaltar que, por muito tempo, o conceito de gestão escolar perpassou o da administração escolar, isto é, uma concepção burocrática e funcionalista, que se aproxima da administração empresarial. Segundo Libâneo (2010), atualmente há diferentes concepções que integram esse termo e sua aplicação no cotidiano educacional e que perpassam desde uma visão hierárquica do cargo de gestor escolar ao princípio democrático e participativo da gestão educacional.

Ao considerar os caminhos para uma escola inclusiva, efetiva-se a necessidade de que a gestão escolar esteja alinhada com princípios e valores que respeitem a cultura da escola, o cuidado das relações humanas, a implementação das diretrizes das políticas públicas educacionais e com o princípio democrático de tomada de decisão, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996). Neste sentido, Lück esclarece que:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetivação das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes. (LÜCK, 2009, p. 23)

Cada estado e município, de acordo com a política pública vigente, tem autonomia para organizar o formato e o quadro de pessoas que compõe a equipe gestora. No município de São Paulo, por exemplo, ela é composta por Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico, que, juntos, possuem a atribuição de mediar as ações educativas, de modo que cada sujeito, de maneira **colaborativa e corresponsável**, tem papel importante para organizar e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes (SÃO PAULO, 2019).

Tal compreensão, de acordo com Paro (2012), faz-se necessária para ressignificar uma lógica equivocada que divide as atribuições administrativas e pedagógicas entre esses profissionais, expondo que o processo de ensino e aprendizagem, considerado por ele como atividade-fim, é a razão para todas as demais atividades. Desta forma, as atividades administrativas devem ser norteadas e ocorrer em razão do sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Para fins da construção do objeto de pesquisa desta dissertação, nossa escrita se debruça sobre a compreensão **do papel do Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico** para a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Desta forma, ao referirmo-nos ao **gestor escolar**, estamos dialogando sobre o papel e as atribuições desses personagens sociais.

Ao considerar uma escola inclusiva, o gestor escolar apresenta um papel de facilitador das mudanças para a construção de uma comunidade inclusiva. De acordo com Sage (1999), isto perpassa um processo de reflexão sobre a prática, de modo que os profissionais do quadro pedagógico e administrativo desenvolvam clareza e compreensão da sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Alguns aspectos elencados pelo autor auxiliam no entendimento sobre os elementos que caracterizam uma **cultura inclusiva**, sendo eles, por exemplo: a) todos na escola são responsáveis pela frequência e pela aprendizagem de cada estudante; b) todos na escola são responsáveis pelas necessidades específicas de cada estudante, desmitificando qualquer forma de rotulação e/ou segregação; c) todos os professores têm habilidades e conhecimentos para estar à frente da mediação do processo de aprendizagem de todos os estudantes; e d) todos os estudantes se beneficiam da participação em turmas e escolas inclusivas.

Para tanto, o favorecimento de um ambiente colaborativo torna-se essencial para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola. Neste sentido, o gestor escolar também tem importante papel para a superação e/ou eliminação de barreiras no ambiente escolar, exercendo, em sua figura, um papel de força simbólica, por meio de suas atitudes e comportamentos (SAGE, 1999).

Considerando a política do município de São Paulo, as atribuições desses profissionais encontram-se delimitadas na Portaria nº 8.764/16. Ao pensar nas ações do **Diretor de Escola**, podemos citar: a) assegurar as condições necessárias para a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial em todas as atividades educacionais; b) coordenar a elaboração do PPP, assegurando a institucionalização do AEE; c) organizar o funcionamento da Unidade Educacional, de modo a atender a demanda e os aspectos relativos ao público-alvo da Educação Especial; d) garantir a articulação do trabalho entre os professores responsáveis pelo AEE e a comunidade educativa; e) estabelecer parcerias intersetoriais e intersecretariais no território; f) propiciar a participação da comunidade educativa na tomada de decisões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento; g) garantir a participação do PAEE nas atividades formativas promovidas pela Secretaria de Educação; e h) gerir os recursos

humanos e financeiros recebidos pela escola para o desenvolvimento de ações voltadas ao AEE (SÃO PAULO, 2016a).

Com relação ao **Coordenador Pedagógico**, temos instituídas ações que envolvem: a) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PPP; b) identificar e realizar, em conjunto com a equipe escolar, a avaliação pedagógica/estudo de caso, verificando a necessidade de encaminhamento de estudantes para o AEE; c) acompanhar a elaboração e execução do Plano de Trabalho do PAEE<sup>20</sup>; d) participar da elaboração e assegurar a execução dos Planos de AEE<sup>21</sup>; e) garantir o fluxo de informações com a comunidade educativa e discutir, mediante registros atualizados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento; f) assegurar a articulação entre os professores responsáveis pelo AEE e demais educadores; e h) assegurar a participação do PAEE nos horários coletivos e nas diversas ações de formação (SÃO PAULO, 2016a).

Ao realizar a leitura das atribuições elencadas para os profissionais da **gestão escolar** na Política Pública do município de São Paulo, evidencia-se sua ação frente à organização dos **tempos e espaços educativos**, assim como definido na Introdução deste texto. Um dos aspectos presente nas atribuições do Diretor de Escola e do Coordenador Pedagógico concretiza-se na viabilização do PPP, tema que abordaremos a seguir.

## 2.2.2 A ação do gestor escolar na viabilização do PPP

A ação do gestor escolar na articulação da viabilização do PPP é de fundamental importância para que este possa apresentar finalidades, objetivos e ações que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A exigência de elaboração legal do PPP está expressa na LDBEN, que, no Artigo 12, define como atribuições de uma escola a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Segundo Veiga (2013), o PPP é um documento que exige profunda reflexão da comunidade educativa quanto às finalidades da escola, explicitando seu papel social, a definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem desenvolvidas para

---

<sup>20</sup> A Apresentação desta dissertação traz esclarecimentos sobre o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e suas atribuições no contexto educacional.

<sup>21</sup> O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um documento elaborado pelo PAEE, em articulação com a comunidade educativa, após avaliação pedagógica/estudo de caso que identifique a necessidade de eliminação de barreira. Dessa forma, é elaborado um plano que trace objetivos, desenvolvimento, materiais e recursos pedagógicos e humanos para promover a acessibilidade, a fim de garantir a plena participação e o aprendizado do estudante em questão.

que o direito à aprendizagem possa ser efetivado. Para tanto, a participação de diferentes personagens sociais da comunidade educativa faz-se importante e necessária para que a singularidade das realidades possa ser considerada na tomada de decisão. As dimensões política e pedagógica são expressas pelas intenções dispostas neste documento

Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas. (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 12)

Assim, o PPP “aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso coletivo” (VEIGA, 2013, p. 13). À frente desse processo, a gestão escolar deve estar atenta à exequibilidade e às condições necessárias para se alcançar as metas estabelecidas, com a previsão do papel e da ação dos diferentes membros da comunidade e estabelecendo, de forma clara, a direção para superação das problemáticas que envolvem o trabalho pedagógico. Outro aspecto importante é o caráter de construção contínua desse processo, tendo em vista que o PPP não é um produto pronto, mas em permanente reavaliação diante da realidade (VEIGA, 2013).

Refletir sobre os aspectos que concernem à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no PPP de uma unidade educacional correlaciona-se diretamente com a **organização dos tempos e espaços educativos**. A gestão escolar, no diálogo com a comunidade, poderá trazer elementos para reflexão e ação da escola, como: a) os princípios e as finalidades, considerando a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; b) as barreiras impostas no ambiente e a viabilização de sua superação e/ou eliminação; c) a previsão de aquisição de materiais e recursos de acessibilidade; d) a formação dos professores e da comunidade educativa; e e) as ações intersetoriais e intersecretariais.

Para auxiliar no processo de elaboração e/ou revisão do PPP, o município de São Paulo dispõe de um referencial denominado “Mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial a serem previstas no Projeto Político Pedagógico – PPP”, do qual reunimos as informações no Quadro 2, a seguir.

**QUADRO 2 – Aspectos a serem previstos no Projeto Político Pedagógico**

| <b>Aspecto</b>                           | <b>Detalhamento</b>                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Referências                              | Legais, político-pedagógicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que fundamentam a organização do AEE.                                                                                                                                   |
| Professor do AEE                         | Relação de professores, carga horária de trabalho, formação específica, competências do professor e interface com o ensino regular.                                                                                                                 |
| Profissionais não docentes               | Relação de profissionais que colaboram na ação com os estudantes, carga horária e vínculo de trabalho, função exercida na unidade.                                                                                                                  |
| Caracterização do público-alvo           | Descrição dos estudantes pertencentes à comunidade que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.                                                                                                                                            |
| Organização da prática pedagógica do AEE | Formas de atendimento, plano de AEE, atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, descrição do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), escolas do entorno que ofertam o atendimento em SRM, quando na escola não houver. |
| Acessibilidade                           | Arquitetônica, Pedagógica, de comunicação e informações, mobiliários, transporte escolar.                                                                                                                                                           |
| Rede de Apoio                            | Âmbito da atuação profissional, formação para desenvolvimento de pesquisa, acesso a recursos, serviços e equipamentos que maximizem o AEE.                                                                                                          |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), tendo como referência o Anexo II da Portaria SME-SP nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016.

Nota-se que o referencial proposto pela SME-SP norteia a elaboração e revisitação do PPP em diferentes aspectos que necessitam ser articulados para efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes. A partir do exposto, a pesquisa terá continuidade apresentando a ação do gestor escolar na mobilização de momentos formativos de sua comunidade, considerando uma Educação Inclusiva, bem como no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

### 2.2.3 A gestão escolar como mobilizadora das ações formativas e no acompanhamento das aprendizagens

Abordar a formação de profissionais da Educação é um tema complexo e multifacetado. Assim, esta escrita trará, objetivamente, alguns aspectos importantes a serem considerados pela gestão escolar ao refletir sobre a aprendizagem do adulto professor no contexto de educação inclusiva.

De acordo com Marcelo García (1999, p. 19), a formação é geralmente associada a uma atividade sempre que se trata da formação para algo. Ela tem uma função social ao considerar seu caráter de promoção de saberes, como o saber fazer ou o saber ser. Também podemos entendê-la como um processo de desenvolvimento e estruturação de uma pessoa, que tem efeito



tanto na maturação interna das aprendizagens como das experiências. O autor ainda complementa suas ideias abordando o caráter de formação como instituição, isto é, uma organização promotora da elaboração e execução das atividades formativas.

Ao considerar a escola como um espaço de permanente formação da sua comunidade educativa e o papel da gestão escolar em sua mobilização, as contribuições de Placco e Souza (2015) acerca do processo de formação do adulto professor direcionam para a relação direta que esta possui com a sua formação identitária e a construção coletiva da identidade da instituição. Ainda de acordo com as autoras, a formação identitária se relaciona com

um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 21)

Diante de um recente histórico de educação em que as pessoas com deficiência tiveram cerceado seu direito à escola comum, o processo de formação identitária de um educador para atuar em uma perspectiva inclusiva demanda da gestão escolar a compreensão da necessidade de ressignificação de crenças e estereótipos, construídos com base em uma compreensão da deficiência que tem como referência um modelo médico. Nesta perspectiva, a dimensão coletiva acerca das vivências e experiências do grupo pode servir como base para o desencadeamento de um processo formativo. A equipe gestora, como líder e mediadora da articulação entre os profissionais, poderá propor um processo de escuta e valorização das contribuições de cada profissional com base em suas memórias, subjetividade e saberes da docência. O processo de aprendizagem do adulto é também um processo de metacognição, de olhar de dentro para fora e de fora para dentro, que envolve a tomada de consciência e de aprimoramento das capacidades reflexivas (PLACCO; SOUZA, 2015).

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um ponto-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – essa é a matéria prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2015, p. 81)

No excerto, Mantoan (2015) ratifica a importância de que a formação, para a educação inclusiva, considere como ponto de partida os problemas reais e as vivências que atravessam o

contexto educacional. Com base nisso, a SME-SP, em sua política pública, propõe a utilização de um referencial para estudo de caso/avaliação pedagógica, a fim de que este possa ser utilizado em momentos de horário coletivo de formação com a comunidade educativa. Esse referencial, cujos aspectos constam do Quadro 3, a seguir, é um disparador para que a equipe pedagógica e administrativa possa pensar em diferentes aspectos organizacionais dos tempos e espaços educativos que interferem na plena aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial. Ele parte da necessidade de conhecer o estudante, suas características, dificuldades, facilidades, preferências e necessidades de materiais e recursos de acessibilidade. O referencial também pode ser um guia para a equipe gestora acompanhar o processo de aprendizagem do estudante na escola.

**QUADRO 3 – Referencial para avaliação pedagógica/estudo de caso**

| <b>Aspecto</b>                                        | <b>Detalhamento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dados do estudante                                    | Idade, ano, escolaridade, condição de deficiência e entre outros.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Sobre o estudante                                     | Informações sobre suas potencialidades, interações, preferências, o que gosta e não gosta, como expressa suas necessidades, sua comunicação, necessidades de apoios e entre outros.                                                                                                                                                                                                                 |
| Sobre a escola                                        | Informações sobre o processo de aprendizagem e interação do estudante, considerando a perspectiva dos diferentes atores sociais e as seguintes áreas: participação e interação nas atividades pedagógicas; facilidades e dificuldades; necessidade de níveis de apoio; habilidades e potencialidades; aspectos afetivo, social, cognitivo e motor; e sobre a avaliação do processo de aprendizagem. |
| Sobre a família                                       | Informações sobre os apontamentos da família quanto à vida escolar e pessoal do estudante, bem como identificação de suas habilidades, dificuldades e necessidades.                                                                                                                                                                                                                                 |
| Sobre Projetos educacionais e atendimento com a saúde | Informações que possibilitam compreender a natureza dos projetos pedagógicos e/ou dos atendimentos clínicos realizados pelo estudante.                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), tendo como referência o Anexo IV da Portaria SME-SP nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016.

Ainda considerando a política pública da SME-SP no que tange ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o gestor escolar também é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações presentes no Plano de AEE, documento elaborado para os estudantes que, após avaliação pedagógica/estudo de caso, for constatada a necessidade de viabilizar ações para a eliminação de barreiras.

O Plano de AEE é um documento elaborado pelo PAEE em parceria com equipe gestora, professores, equipe administrativa e família. No Anexo III da Portaria SME-SP nº 8.764/16 consta o modelo do Plano de AEE, que contempla: a) dados do estudante; b) organização do atendimento; c) objetivo do AEE; d) orientações e ações para o desenvolvimento do AEE; e) recursos e acessibilidade/materiais para eliminação de barreira; f) mobilizações dos recursos humanos da unidade educacional e outras parcerias; e g) avaliação e reestruturação do Plano de AEE.

Em face do exposto, ao longo da Apresentação e Introdução desta pesquisa buscamos contextualizar os elementos de nosso percurso histórico e profissional que tiveram notória importância para a escolha do objeto de estudo e que se correlaciona com a análise das pesquisas de Doutorado e Mestrado na área da Educação Especial sobre a compreensão em relação à organização dos tempos educativos e o papel do gestor escolar para o atendimento aos estudantes público-alvo desta modalidade de ensino.

Compondo nosso referencial teórico, apresentamos a história da pessoa com deficiência na sociedade e na educação, com a instituição de políticas públicas que definem a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino e que perpassa todas as etapas, da educação básica ao ensino superior, apoiada pelo AEE sempre que necessário. Destacamos, assim, o papel do gestor escolar na viabilização de uma escola inclusiva e correlacionamos sua ação com a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, este estudo terá continuidade com a apresentação do terceiro capítulo, no qual descrevemos a abordagem e as etapas da pesquisa utilizadas para a investigação do nosso objeto de estudo.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O terceiro capítulo que compõe esta pesquisa propõe apresentar ao leitor a trilha metodológica que nos guiou para compreender nosso objeto de estudo. Dessa forma, apresentamos, a seguir, a abordagem de pesquisa e as etapas de desenvolvimento do estudo.

#### 3.1 Abordagem da pesquisa

Como escolha metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, denominado revisão integrativa.

A revisão integrativa é uma metodologia que possibilita a compreensão de um determinado fenômeno, com base no levantamento de estudos em um campo de pesquisa, e que, de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), contribui para síntese de conhecimentos e incorporação da aplicabilidade de seus resultados. Ainda segundo Botelho, Cunha e Macedo, podemos definir a revisão integrativa como

método de pesquisa que objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 128)

No desenvolvimento desta dissertação, a utilização desta metodologia propiciou a identificação, análise e sistematização de resultados de Teses e Dissertações, dispostas no BDTD, correlacionadas a áreas como: Educação Especial, Educação Inclusiva, gestor escolar e tempos e espaços da escola.

Para realização da análise dos dados, foi utilizado o software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um programa gratuito de análise textual que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud. O IRaMuTeQ ancora-se no software R e na linguagem Python, e, até o ano de 2009, sua utilização compreendia apenas o uso da língua francesa, sendo que, no Brasil, o programa começou a ser utilizado a partir do ano de 2013, principalmente com pesquisas na área da Representação Social (PINHO; SOUZA; ESPERIDIÃO, 2018). De acordo com Camargo e Justo (2013), a utilização deste software propicia diferentes tipos de análise sobre *corpus textuais*, compreendendo a lexicografia básica

representada pelo cálculo de frequência de palavras, bem como formas multivariadas, tal como a Classificação Hierárquica Descendente. O IRaMuTeQ também possibilita a análise de similitude e nuvem de palavras, o que propicia ao pesquisador uma gama de análises lexicais aliadas ao rigor estático do programa. Diante do exposto, descrevemos, a seguir, as etapas de pesquisa que compreenderam a revisão integrativa.

### 3.2 Etapas da pesquisa

Para realização deste estudo, considerou-se a seguinte trilha metodológica: a) Procedimentos de coleta e tratamento de dados; b) Procedimentos de análise de dados; c) Resultados e discussões; d) Finalização da revisão integrativa.

No primeiro momento de desenvolvimento da pesquisa, denominado **Procedimentos de coleta e tratamento de dados**, foram realizadas três etapas de pesquisa, sendo elas: a) Etapa 1, com a definição das estratégias de busca, da base de dados, dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão; b) Etapa 2, com o uso da base de dados em que foi realizada a busca por estudos, com base nos critérios de inclusão e exclusão, para leitura dos títulos e resumos e organização e identificação dos estudos selecionados; e c) a Etapa 3, que contemplou a elaboração do *corpus* textual para análise do IRaMuTeQ, com a organização e disposição dos resumos no aplicativo Libre Office e tratamento do *corpus* textual de acordo com as especificações necessárias para submissão no software.

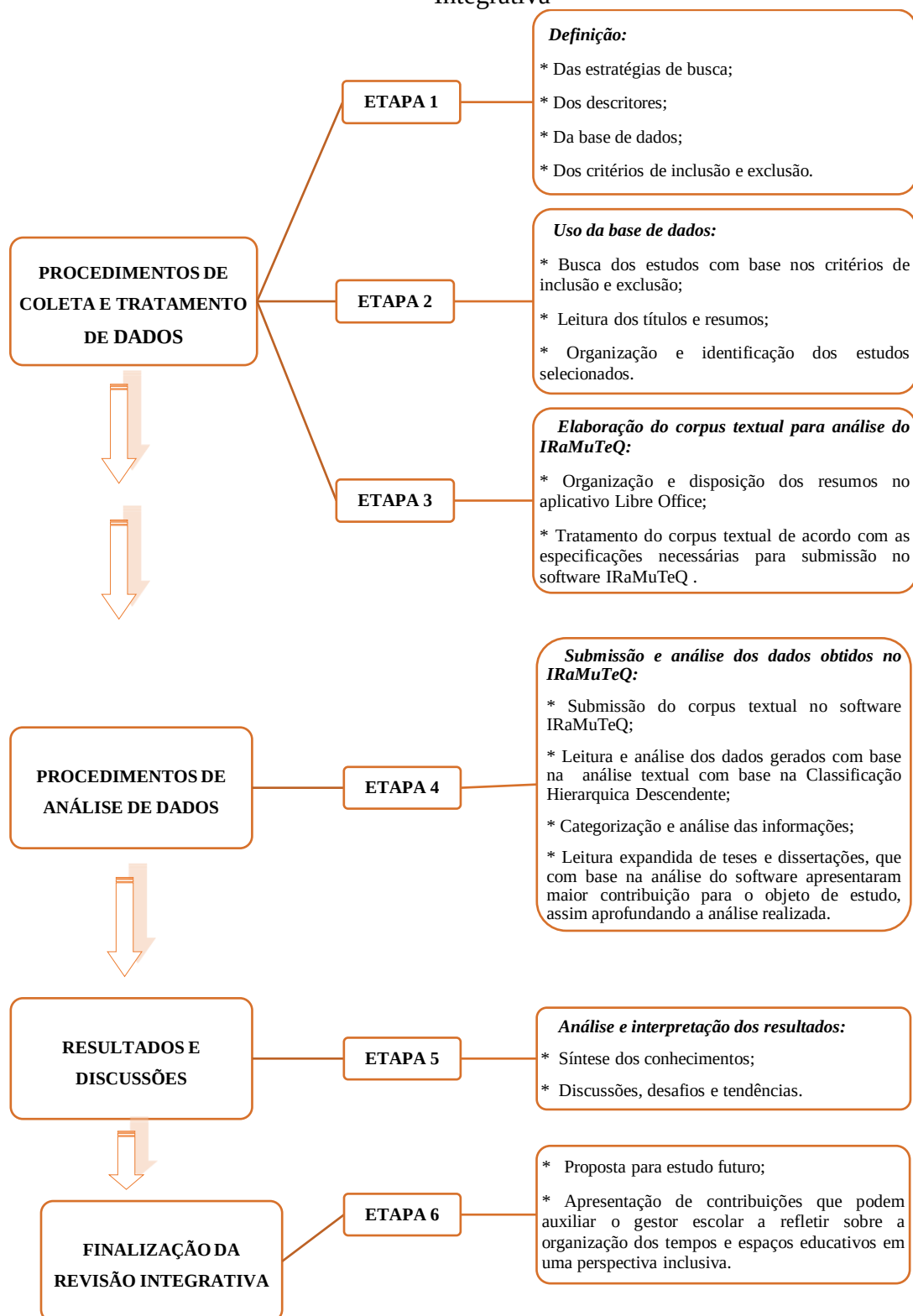
No segundo momento, intitulado **Procedimentos de análise de dados**, foi realizada a Etapa 4, na qual submetemos e analisamos os dados obtidos no IRaMuTeQ. Para tanto, foi necessário realizar as seguintes ações: a) submissão do *corpus* textual ao software IRaMuTeQ; b) leitura e análise dos dados gerados com base na análise textual por meio de Classificação Hierárquica Descendente; c) categorização e análise das informações; e d) leitura expandida de teses e dissertações que, com base na análise do software, apresentaram maior contribuição para o objeto de estudo, aprofundando, assim, a análise realizada.

Em um terceiro momento do estudo, intitulado **Resultados e discussões**, foi implementada a Etapa 5, em que analisamos e interpretamos os resultados, propiciando: a) a síntese dos conhecimentos; e b) discussões, desafios e tendências.

Por fim, em **Finalização da revisão integrativa**, foi contemplada a Etapa 6 do estudo, em que: a) realizamos proposta para estudo futuro; e b) apresentamos contribuições que podem auxiliar o gestor escolar a refletir sobre a organização dos tempos e espaços educativos em uma

perspectiva inclusiva. Para facilitar a compreensão do leitor, dispusemos as etapas da pesquisa no fluxograma exposto abaixo, na Figura 2. A seguir, considerando a metodologia apresentada, nossa pesquisa terá continuidade com a escrita da análise dos resultados, reunidos no Capítulo 4.

**FIGURA 2** – Fluxograma das etapas da metodologia de estudo aplicada para a Revisão Integrativa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022), tendo como referência os estudos de Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129) e Moraes (2020, p. 51).

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo busca apresentar a análise de resultados da pesquisa em consonância com as etapas propostas para o desenvolvimento do estudo. Procura-se, assim, indicar a trajetória que foi seguida para compreender as análises evidenciadas.

### 4.1 Coleta e tratamento de dados

A **Etapa 1** deste estudo, que compreendeu as estratégias de busca, definição da base de dados e descritores, bem como os critérios de inclusão e exclusão, teve início entre os meses de agosto e setembro de 2021.

A primeira definição realizada dentro das estratégias de busca foi a escolha da base de dados, a BDTD, que, em parceria com as instituições de ensino e pesquisa do Brasil, integra os resultados de Teses e Dissertações em um sistema de informação que também estimula o registro e a publicação dos trabalhos acadêmicos em meio eletrônico.

A partir dessa definição, a pesquisa teve continuidade elencando os descritores de busca. Para realizar essa escolha, considerou-se os aspectos que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa, sendo eles: a) Educação Especial; b) Educação Inclusiva; c) gestor escolar; d) Diretor de Escola; e) tempos e espaços; f) contexto escolar<sup>22</sup>. Os descritores foram combinados entre si para a realização da busca no BDTD, conforme especificado no Quadro 5, que compõe a escrita deste capítulo adiante.

Definidos os descritores a serem utilizados para a realizar a pesquisa no BDTD, o estudo procedeu com a delimitação dos critérios de inclusão e exclusão, a saber: período de realização das pesquisas; nacionalidade; tema e contexto de desenvolvimento; procedimentos do estudo; e participantes. O Quadro 4, apresenta as especificações que nortearam o estabelecimento dos critérios:

---

<sup>22</sup> **Nota de esclarecimento:** Cabe ressaltar que o descritor “Coordenador Pedagógico” não foi empregado na busca realizada no BDTD, pois, na época de realização deste estudo, o foco da pesquisa dedicava-se exclusivamente a ação do Diretor de Escola. Entretanto, no decorrer da pesquisa e das análises de dados da revisão integrativa, a figura deste profissional foi incluída nas interpretações de resultados condizentes com a gestão escolar.



**QUADRO 4** – Critérios de inclusão e exclusão para busca no BDTB

| <b>CRITÉRIOS</b>                          | <b>INCLUSÃO</b>                                                                                                                                                                                                              | <b>EXCLUSÃO</b>                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Período</b>                            | Teses e Dissertações publicadas entre os anos de 2008 <sup>23</sup> a 2020.                                                                                                                                                  | Teses e Dissertações publicadas antes de 2008.                                                                                                        |
| <b>Nacionalidade</b>                      | Estudos desenvolvidos no contexto do território brasileiro.                                                                                                                                                                  | Estudos que consideraram apenas a realidade de outros países.                                                                                         |
| <b>Tema e Contexto de desenvolvimento</b> | Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e a escola comum como locus de pesquisa.<br>Educação básica (do ensino infantil ao ensino médio, podendo incluir estudos com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). | Estudos que abordaram a Educação Especial em contextos de escola especial, instituições especializadas e/ou classes exclusivas.<br>Educação Superior. |
| <b>Procedimentos do estudo</b>            | Observação em contexto, entrevista semiestruturada, questionários, análise de documentos oficiais, diário de campo, intervenções formativas, grupos de discussão e entre outros.                                             | Pesquisas que utilizaram exclusivamente o estudo teórico/bibliográfico.                                                                               |
| <b>Participantes</b>                      | A participação de ao menos um integrante da equipe gestora, sendo o diretor de escola e/ou o coordenador pedagógico.                                                                                                         | Não tenha a participação da equipe gestora no estudo.                                                                                                 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

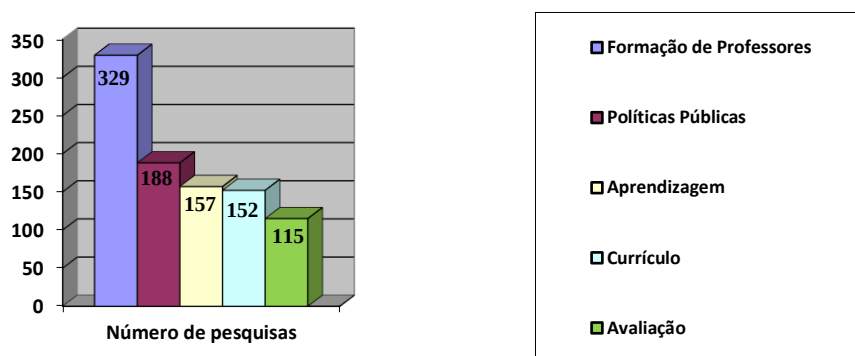
Com base nas definições da Etapa 1, a pesquisa teve continuidade com a realização da **Etapa 2**; assim, iniciou-se o uso da base de dados BDTD. Realizamos uma primeira busca com o descritor “Educação Especial” e obtivemos como resultado 12.985 pesquisas, sendo 9.150 dissertações e 3.835 teses. Também foi verificado que 102 instituições de Ensino Superior apresentam estudos neste campo de pesquisa.

Ao realizar o levantamento dos dados disponibilizados na pesquisa realizada no BDTD quanto aos principais assuntos contidos nesse descritor, encontramos, entre os temas de maior relevância, a formação de professores; políticas públicas; currículo; aprendizagem; e avaliação. O gráfico a seguir, exposto na Figura 3, ilustra a quantificação de pesquisas realizadas por

<sup>23</sup> É importante esclarecer que a definição pelo ano de 2008 ocorreu em virtude da publicação da PNEPEI, que ocorreu nesse ano e que, como descrito na introdução e referencial teórico desta pesquisa, contribuiu de forma expressiva para o acesso dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na escola comum.

assunto. Cabe ressaltar, ainda, que, para sua elaboração, foram observados os primeiros cinco assuntos que se correlacionam com aspectos relevantes do cotidiano escolar.

**FIGURA 3** – Gráfico com o levantamento de assuntos realizados com base no descritor “Educação Especial”



Nota: número expresso em centena

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base na pesquisa realizada no BDTD.

Com base nesse levantamento inicial e de posse dos critérios de inclusão e exclusão definidos para a pesquisa, iniciamos a busca no BDTD utilizando combinações entre os descritores, conforme demonstrado no Quadro 5, a seguir. Para leitura, seleção e análise dos estudos, observamos as 100 primeiras pesquisas dispostas em ordem de relevância pelo banco de dados para cada combinação de descritor, pois verificou-se que as pesquisas ordenadas após este número distanciavam-se do objeto definido por esta pesquisa. Este processo sucedeu os seguintes resultados:

**QUADRO 5** – Ordem de pesquisa, descritores e resultados encontrados

| Ordem da busca | Descritor                             | Número de pesquisas encontradas | Número de pesquisas selecionadas para análise |
|----------------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1ª pesquisa    | Educação Especial e gestor escolar    | 717                             | 13 pesquisas                                  |
| 2ª pesquisa    | Educação Inclusiva e gestor escolar   | 220                             | 9 pesquisas                                   |
| 3ª pesquisa    | Educação Especial e Diretor Escolar   | 505                             | 2 pesquisas                                   |
| 4ª pesquisa    | Educação Inclusiva e Diretor Escolar  | 143                             | 9 pesquisas                                   |
| 5ª pesquisa    | Educação Especial e tempos e espaços  | 733                             | 2 pesquisas                                   |
| 6ª pesquisa    | Educação Inclusiva e tempos e espaços | 145                             | 1 pesquisas                                   |
| 7ª pesquisa    | Educação Especial e contexto escolar  | 2885                            | 3 pesquisas                                   |
| 8ª pesquisa    | Educação Inclusiva e contexto escolar | 984                             | 0 pesquisas                                   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir da BDTD.

De posse dos trabalhos acadêmicos selecionados, foi realizada a sua organização em uma planilha, considerando os seguintes aspectos: ano de defesa; tipo de pesquisa; instituição de ensino; palavra-chave; título; resumo; link de acesso; e citação. Nova análise do material foi realizada a partir da leitura e análise dos dados, considerando, mais uma vez, os critérios de inclusão e exclusão, a fim de verificar as contribuições destes estudos para a compreensão dos tempos e espaços educativos, bem como da ação gestor escolar frente ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa nova análise criteriosa, foram selecionadas 37 pesquisas, sendo 12 teses e 25 dissertações, que estão disponibilizadas no Quadro 6.

**QUADRO 6 – Relação das Teses e Dissertações selecionadas após pesquisa no BDTD**

| Nº | Tipo        | Ano  | Autor                                   | Instituição | Título                                                                                                                                            |
|----|-------------|------|-----------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Dissertação | 2016 | NOYA,<br>Carolina Pereira               | UFSM        | Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade                                                           |
| 2  | Dissertação | 2018 | SILVA,<br>Claudio Lopes da              | UFJR        | Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino                                                                |
| 3  | Dissertação | 2015 | MONTEBLANCO,<br>Valquirea Martins       | UFSM        | A escola comum/educação especial: A relação da gestão com as práticas inclusivas                                                                  |
| 4  | Tese        | 2019 | LOZANO,<br>Daniela                      | USP         | A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso                           |
| 5  | Dissertação | 2014 | DRESSLER,<br>Marlize                    | UFSM        | A formação permanente no tempo-espaço da escola: olhares de gestoras coordenadoras pedagógicas                                                    |
| 6  | Dissertação | 2019 | MARCELINO,<br>Rejane Isabel<br>Ferreira | UFRJ        | Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba |

|    |             |      |                                             |               |                                                                                                                                                                                             |
|----|-------------|------|---------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7  | Tese        | 2019 | LEPKE,<br>Sonize                            | UCS           | O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da Inclusão                                                                       |
| 8  | Dissertação | 2016 | ROCHA,<br>Louize Mari da                    | UFPR          | A gestão da Educação especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva |
| 9  | Dissertação | 2018 | FAUSTINO,<br>Carlos Roberto                 | UNIFAL/<br>MG | O aluno com deficiência e o direito educacional na perspectiva inclusiva: um estudo sobre o atendimento educacional especializado em uma escola de São Paulo                                |
| 10 | Dissertação | 2011 | VARELLA,<br>Maria da<br>Conceição Bezerra   | UFRN          | Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas                                                                                  |
| 11 | Dissertação | 2016 | WITEZE,<br>Erika Marinho                    | UFG           | Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova brasil na escolarização do público alvo da educação especial                                                            |
| 12 | Tese        | 2014 | FREITAS,<br>Flaviane Pelloso<br>Molina      | UNESP         | Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação                                                                                                                               |
| 13 | Tese        | 2012 | FAGLIARI,<br>Solange Santana<br>dos Santos  | USP           | A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal                                                                          |
| 14 | Tese        | 2018 | SANTOS,<br>Maria Margareth<br>Rodrigues dos | UNISINOS      | Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar                                                                                                  |
| 15 | Dissertação | 2017 | LACERDA,<br>Lonise Caroline<br>Zengo de     | UNESP         | Formação continuada de professores e gestores: o programa Redefor educação especial e inclusiva em foco                                                                                     |

|    |             |      |                                            |         |                                                                                                                      |
|----|-------------|------|--------------------------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 | Dissertação | 2011 | ZWETSCH,<br>Pamalomid                      | PUC-RS  | Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS         |
| 17 | Dissertação | 2011 | SANTOS,<br>Regina Rita da<br>Silva         | UNOESTE | Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios                                                      |
| 18 | Tese        | 2018 | SANTOS,<br>Martinha Clarete<br>Dutra dos   | UNICAMP | Uma escola inclusiva: discurso de um coletivo singular                                                               |
| 19 | Tese        | 2008 | TEZANI,<br>Thaís Cristina<br>Rodrigues     | UFSCAR  | Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva                                |
| 20 | Dissertação | 2018 | SILVA,<br>Ana Mayra Samuel<br>da           | UNESP   | Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade                                |
| 21 | Dissertação | 2008 | BOAVENTURA,<br>Roberta Silva               | UNOESTE | A gestão escolar na perspectiva da inclusão                                                                          |
| 22 | Dissertação | 2020 | OLIVEIRA,<br>Rita Isabel Alves             | PUC-SP  | Educação inclusiva no Projeto político-pedagógico participativo: diálogos                                            |
| 23 | Dissertação | 2019 | MÜLLER,<br>Miriam Garcia                   | UFRGS   | A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas- RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas |
| 24 | Dissertação | 2018 | GODOY,<br>Ellis Reginas dos<br>Santos      | UFES    | Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional                         |
| 25 | Tese        | 2015 | CARVALHO,<br>Telma Cristina<br>Pichioli de | USP     | Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaço para educação infantil                                             |
| 26 | Dissertação | 2017 | RODRIGUES,<br>Enita Alves<br>Ferreira      | PUC-SP  | A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva                   |
| 27 | Dissertação | 2018 | FLORES,<br>Andrezza Santos                 | UNESP   | Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular    |

|    |             |      |                                            |         |                                                                                                                                                     |
|----|-------------|------|--------------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 28 | Dissertação | 2008 | REZENDE,<br>Aparecida Maira de<br>Mendonça | UFG     | Escola Inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO                                                                            |
| 29 | Dissertação | 2008 | ANÇÃO,<br>Carla di Benedetto               | UEL     | Educação Inclusiva: análise de textos e contextos                                                                                                   |
| 30 | Tese        | 2009 | SILVEIRA,<br>Selene Maria<br>Penaforte     | UFC     | A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar                                                                            |
| 31 | Dissertação | 2018 | ARAÚJO,<br>Luana Adriano                   | UFC     | Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE) |
| 32 | Dissertação | 2012 | JOSLIN,<br>Melina de Fátima<br>Andrade     | UEPG    | A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR                                          |
| 33 | Tese        | 2011 | FILUS,<br>Josiane Fujisawa                 | UNICAMP | Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia – SP                                                                        |
| 34 | Tese        | 2017 | JACOB,<br>Rosangela Neizeiro<br>da Fonseca | USP     | Tempos e espaços escolares: as experiências de duas alunas com deficiência múltipla em escola da rede municipal de ensino de São Paulo              |
| 35 | Tese        | 2013 | MESQUITA,<br>Amélia Maria<br>Araújo        | UFPA    | Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar                                      |
| 36 | Dissertação | 2016 | ZIVIANI,<br>Mariza Carvalho<br>Nascimento  | UFES    | Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos                                                                                    |
| 37 | Dissertação | 2015 | SANTOS,<br>Rogério Augusto<br>dos          | UFJF    | Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública                                               |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

De posse da seleção das teses e dissertações que convergem com os critérios e o objeto de estudo, seguimos para a realização da **Etapa 3** da pesquisa, que se constituiu pela elaboração do *corpus* textual de análise para submissão no software IRaMuTeQ. Assim, os **resumos** das pesquisas selecionadas foram organizados no aplicativo LibreOffice®, seguindo os critérios e as normas contidas no manual do programa<sup>24</sup>. Concluído o tratamento do *corpus* textual de análise, a pesquisa teve continuidade com a **Etapa 4** do estudo, a Análise de dados.

## 4.2 Análise dos dados textuais por interface do IRaMuTeQ

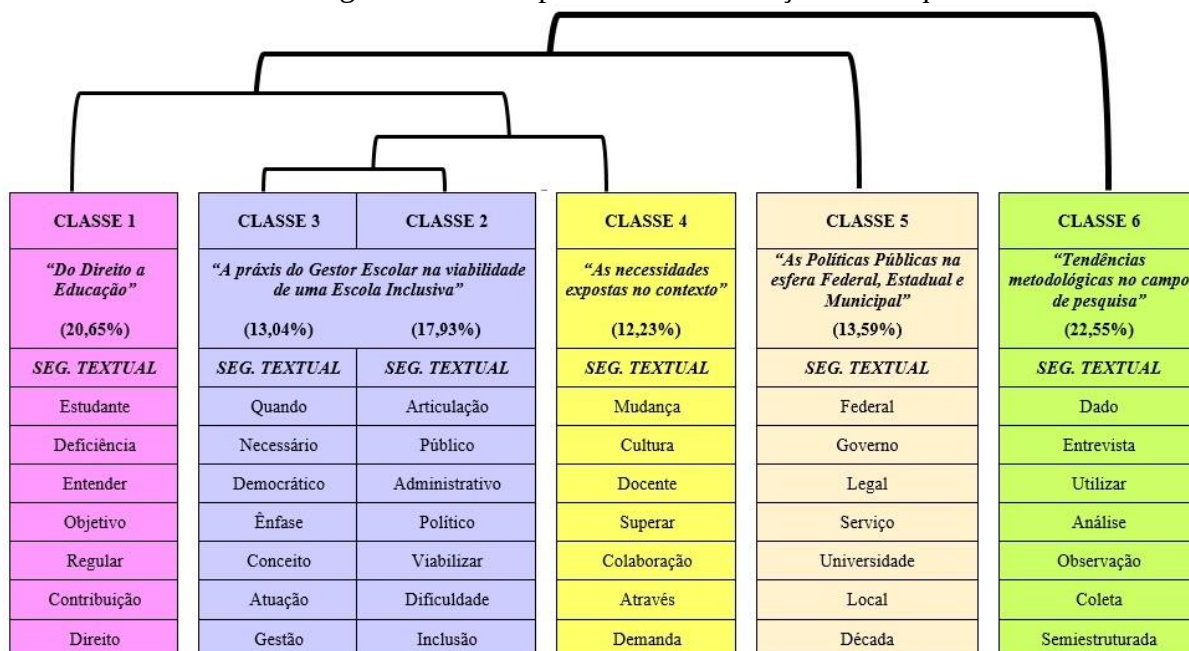
As pesquisas selecionadas foram submetidas ao software IRaMuTeQ, que, como descrito na metodologia desta pesquisa, propicia diferentes tipos de análise sobre *corpus textuais*, propiciando, para o pesquisador, uma gama de análises lexicais aliadas ao rigor estático do programa (CAMARGO; JUSTO, 2013). Neste estudo, a elaboração do *corpus* textual de análise foi constituída a partir dos 37 resumos das teses e dissertações selecionados no BDTD. Das análises criadas pelo software, utilizamos as informações geradas a partir da Classificação Hierárquica Descendente para o desenvolvimento desta pesquisa, sobre a qual trataremos os esclarecimentos a seguir.

### 4.2.1 Classificação Hierárquica Descendente

A Classificação Hierárquica Descendente é um método de análise textual proposto por Reinert (1987; 1990), que, de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 516) “classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas”. Como um dos resultados de sua análise, é produzido um dendrograma, que apresenta as partições que foram feitas no *corpus*, apresentando classes. Na Figura 4, abaixo, é apresentado o dendrograma resultado do *corpus* de análise submetido ao IRaMuTeQ. Cabe esclarecer que a denominação das classes, criadas a partir da leitura e análise qualitativa dos dados criados e agrupados pelo software, foi acrescida pela autora.

---

<sup>24</sup> O Manual do IRaMuTeQ, com compilação, organização e notas de Maria Elisabeth Salviati, encontra-se disponível para consulta em: <http://www.IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-IRaMuTeQ-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 21 abr. 2021.

**FIGURA 4** – Dendrograma criado a partir da Classificação Hierárquica Descendente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos resultados produzidos na análise do *corpus* textual no IRaMuTeQ.

**Classe 1 – Do direito à educação:** esta classe representa um percentual de 20,65% dos textos analisados e apresenta elementos textuais dos quais emergem os desafios, discursos, sentidos e significados que permeiam o direito dos estudantes com deficiência na escola comum. Nesta reflexão, destacamos o excerto de Lozano (2019, p. 9), que diz que “o direito à educação do estudante com deficiência não se limita ao acesso à escola regular comum, mas também contempla a sua permanência nesse espaço com qualidade”.

A reflexão sobre o direito ao acesso à escola comum por pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação alinha-se com o pensar da educação inclusiva, e, assim, da diferença como característica humana. É neste sentido que Santos, M.C.D (2018) apresenta a seguinte reflexão

Uma escola inclusiva é uma escola das diferenças. Esse marcador explicita a distância existente entre a escola dos diferentes e a escola das diferenças porque, simplesmente, afirma a unicidade de todos e de cada um. Forjar o outro é atribuir-lhe um conjunto de características que fixa, pela antítese, o padrão de normalidade, instituindo, assim, a figura daquele que sempre será o outro e não comporá o mosaico da escola das diferenças. (...)Uma escola das diferenças insurge-se contra aquela dos diferentes e



das diversidades. Afirma-se pela mescla e pela hibridização entre saberes e sujeitos de saberes e de direitos. (SANTOS, M. C. D., 2018, p. 131)<sup>25</sup>

Assegurar o direito à escola comum inclusiva, que reconhece a diferença, exige, por parte das instituições de ensino, uma mudança de paradigma acerca de sua organização e prática pedagógica. Para tanto, é necessário romper com as barreiras presentes no ambiente, ora ocasionadas pela constituição e viabilização das políticas públicas, ora pela própria organização dos tempos e espaços educativos. Esse fato encontra-se presente e é discutido nas pesquisas que constituem esta classe. Sobre a existência de barreiras, Anção (2008) apresenta:

Existem inúmeras barreiras que impedem que a Educação Inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas. Algumas bastante significativas e que foram exaustivamente apontadas no posicionamento dos participantes desta pesquisa, como por exemplo, o despreparo dos professores, o número excessivo de estudantes nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física nas escolas, a rigidez no currículo e o desconhecimento assumido direta ou indiretamente, da legislação que fundamenta a Educação Inclusiva. (ANÇÃO, 2008, p. 84)

Tais barreiras citadas pela autora também estão presentes nos estudos de Araújo (2018) e Godoy (2018), pesquisas que foram concluídas dez anos após o estudo de Anção (2008), o que demonstra a dificuldade de implementação de ações efetivas na promoção de uma escola inclusiva ao longo da década.

Outras barreiras também foram citadas na pesquisa de Filus (2011), que constatou que muitos pais e responsáveis de estudantes com deficiência não apresentam as informações sobre o diagnóstico para a escola, o que dificulta a organização dos recursos e os apoios necessários para sua aprendizagem. Expõe, da mesma forma, a insuficiência de horários para planejamento entre coordenação, professor de sala comum e professor especialista, o que pode, em certos momentos, ocasionar um distanciamento entre estes personagens sociais.

Godoy (2018) aborda os desafios da equipe gestora para promover a eliminação das barreiras e expõe a dificuldade encontrada por esses profissionais para organizar os tempos e espaços de desenvolvimento das atividades complementares e/ou suplementares, bem como para a aquisição e oferta de materiais, recursos e outros serviços específicos.

---

<sup>25</sup> As citações diretas presentes ao longo da análise da Classificação Hierárquica Descendente, são em sua maioria, retiradas das pesquisas de Doutorado e Mestrado selecionadas pela pesquisadora e analisadas pelo software IRaMuTeQ. A seleção e escolha dos excertos foi realizada a partir da leitura expandida destas pesquisas.

Mesmo diante da constatação de inúmeras barreiras que interferem na efetivação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, observa-se que os segmentos de textos analisados nesta classe fundamentam-se em uma abordagem de direitos humanos, segundo a qual a educação é um direito garantido. Como discutido em nosso referencial teórico, essa abordagem leva em consideração a organização social e a relação entre o indivíduo com deficiência e a sociedade, que deve promover políticas públicas para garantia dos direitos sociais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A necessidade de eliminação das barreiras, elencadas nessas pesquisas, também vincula-se ao enfrentamento das várias formas de exclusão e marginalização do público-alvo da Educação Especial, o que o conduz à reflexão do papel social da escola no processo de aprendizagem de seus estudantes. Uma escola inclusiva, que garante o direito de todos, rompe com lógica de ensino homogeneizador, garante o direito à diferença e promove o envolvimento do sujeito em sua ação no mundo e para o mundo (ARAÚJO, 2018; GODOY, 2018; JOSLIN, 2012).

**Classes 3 e 2 – A práxis do gestor escolar na viabilidade de uma escola inclusiva:** reunidas em uma única temática, as Classes 3 e 2 representam, respectivamente, 13,04% e 17,93% dos textos analisados, constituindo juntas um percentual de 30,97%. As pesquisas categorizadas neste *corpus* evidenciam o papel central desempenhado pelo gestor escolar na mediação do processo de efetivação das Políticas Públicas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o que requer desse personagem social novos modos de ser gestor e de liderar sua equipe: “A atual ênfase do discurso de descentralização da gestão para a educação inclusiva intensifica a centralidade no gestor que sob discurso democrático, a participação e a liderança, precisa produzir modos de estar na escola contemporânea” (FREITAS, 2014, p. 8).

Ao analisarmos o dendrograma, observamos palavras que fazem parte do cotidiano desse profissional, tais como: “democrático”, “articulação”, “viabilizar”, “político”, “administrativo”, o que abre caminhos para apontar o gestor como um facilitador das atividades no âmbito escolar. Ainda considerando as palavras expostas no dendrograma, nota-se que a análise não encontrou resultados para mencionar o aspecto “pedagógico” dentro da ação do diretor. Como descreve Paro (2012), na ação do gestor escolar, o administrativo e pedagógico coexistem, uma vez que todos os processos realizados dentro do âmbito escolar se dão para qualificar e efetivar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Desta forma, podemos considerar que o administrativo ocorre em razão do pedagógico. A importância desta visão é

revelada na leitura das pesquisas de Silva, C. L. (2018) e Boaventura (2008), que apresentam a fragmentação destas atividades como problemática:

Os resultados encontrados permitiram inferir que na escola estudada as ações pedagógicas e administrativas concernentes à efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência ocorrem, mas sem a devida articulação entre os envolvidos, pais, estudantes, professores e gestores. (SILVA, C. L., 2018, p. 6)

Foi possível verificarmos que todos os gestores consideram sua escola inclusiva, mesmo com o desenvolvimento fragmentado das ações políticas, pedagógicas e administrativas, que necessitam serem trabalhadas em conjunto para que realmente possa se viabilizar e efetivar a escola inclusiva. (BOAVENTURA, 2008, p. 8)

Para superar o desafio da fragmentação dessas atividades, o gestor escolar pode preparar sua equipe para trabalhar de forma mais cooperativa, como no apoio às práticas docentes e na articulação com as diferentes esferas da rede de proteção, como aponta Silva, A. M. S. (2018).

A tarefa de caminhar para uma escola inclusiva pode se tornar complexa dentro do ambiente escolar, assim, a palavra “dificuldade”, também destacada no dendrograma, revela diferentes constatações no *corpus* textual de análise das teses e dissertações, das quais destacam-se: as lacunas entre a Política Pública instituída e a prática cotidiana das unidades educacionais; a inexistência de PPP construído coletivamente; problemas no relacionamento interpessoal; falta de momentos para planejamento em conjunto; insuficiência no investimento em formação; entre outros. Dentre estes aspectos, Monteblanco (2015), destaca a importância do PPP:

Considerando este como o principal documento elaborado pela escola, ressalta-se a importância de ir além dos marcos legais, para que, ao identificar a escola como inclusiva, delineie a organização do AEE, especificando os recursos e materiais utilizados, o plano de atendimento educacional especializado e as estratégias pedagógicas, configurando-se um aspecto relevante dentro da proposta pedagógica desenvolvida por todos – gestores, professores e estudantes. (MONTEBLANCO, 2015, p. 70)

Os elementos apresentados pela autora estão em consonância com aqueles apresentados em nosso referencial teórico, em que se destaca a necessidade de articulação entre os diferentes personagens sociais do contexto escolar. Entretanto, na pesquisa realizada, Monteblanco (2015) constata que o PPP das unidades pesquisadas é composto por

tópicos retirados da proposta da Política, mas que não estão de acordo com a realidade da escola e com as falas dos gestores. Percebe-se que essas escolas enfrentam dificuldades em identificar as ações e posturas inclusivas adotadas, pois gestores ainda

acreditam que a inclusão não é para todos os estudantes e consideram o público alvo da Educação Especial vinculado estritamente as ações do professor de Educação Especial. (MONTEBLANCO, 2015, p.71)

A problemática exposta por Montebianco (2015) quanto ao fato de os gestores acreditarem que inclusão “não é para todos” é também evidenciada na escrita da tese de Lepke (2019), que expõe que os gestores escolares

Ao não se aterem às orientações das políticas educacionais por desconhecer-las ou por serem omissos às discussões nacionais e internacionais, bem como aos interesses econômicos identificados na Educação, (...) também não percebem que os processos de exclusão não atingem somente os estudantes da Educação Especial, mas que a escola, ao mesmo tempo em que produz também contribui para uma sociedade desigual e antidemocrática. (LEPKE, 2019, p. 142)

Assim, as dificuldades reveladas na ação do gestor escolar mostram a necessidade do alinhamento entre a ação e a reflexão e, assim, de uma práxis alinhada com a sua formação profissional. Com relação a esta temática, ao observar o *concordancier*<sup>26</sup> do *corpus* analisado, foi possível constatar que as pesquisas relacionadas utilizaram a mediação de processos formativos como uma das estratégias metodológicas. Neste sentido, Santos (2015, p. 8) aponta para “a necessidade indispensável na formação continuada dos educadores quanto aos pressupostos e práticas relativas à inclusão”. Sua pesquisa também revela o impacto positivo na prática do gestor escolar e da unidade educacional:

Ficou evidente que a formação continuada desenvolvida proporcionou momentos ímpares de reflexão e ação, de teorização e prática, oportunizando espaços e tempos para que gestores escolares pudessem no encontro com seus pares, refletir, partilhar e problematizar seus saberes e práticas, a respeito das suas atribuições como gestores de escola na perspectiva inclusiva. (SANTOS, 2015, p. 8)

De acordo com Imbernón (2009, p. 74), a formação não se trata apenas de “aprender mais”, “inovar mais” ou “mudar mais”, mas de um movimento crítico no combate de práticas sociais que excluem e segregam, o que exige políticas públicas e instituições próximas da realidade da escola. Ainda de acordo com o autor, a formação está intimamente ligada com a formação identitária, um processo que, como discutido em nosso referencial teórico à luz de Placco e Souza (2015), se relaciona com a construção, desconstrução, formação, deformação,

---

<sup>26</sup> O *Concordancier* é um documento gerado pelo IRaMuTeQ a partir da análise do *corpus* textual, no qual é possível visualizar os segmentos de texto característicos de cada classe e organizados em ordem decrescente de *score*, nomeados com a identificação base utilizada para cada texto.

identificação e não identificação do sujeito com as suas atribuições; um processo subjetivo, que envolve suas memórias, processos metacognitivos, saberes e experiências. Assim, ao considerar o processo de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a práxis do gestor escolar frente às dificuldades para sua viabilização, evidencia-se o seu processo de formação identitária e a necessidade de as políticas públicas observarem esse fator.

**Classe 4 – As necessidades expostas pelo contexto:** esta classe representa 12,23% dos textos analisados e reúne elementos que apontam para a necessidade de mudanças no contexto educacional, em que as palavras “superação”, “cultura” e “colaboração” ganham destaque na trajetória de uma escola que acolhe a diferença como direito.

Para tanto, Dressler (2014) apresenta a necessidade de superação de uma concepção tradicional de formação permanente e de docência ancoradas em um saber meramente prescritivo e normativo e traz, como proposta, uma formação em que o sujeito se compreenda no processo e desenvolva a capacidade de reflexão crítica sobre sua prática, de modo que cria condições para uma autonomia pedagógica fundamentada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Neste sentido, novamente o papel do gestor escolar se destaca ao compreender que:

um diretor bem formado pode se posicionar como um agente principal ativo e cooperativo com sua equipe escolar, um sujeito histórico e transformador da sua prática pedagógica, um profissional aberto que reflita sobre o seu papel como educador e com clareza em seus conceitos. (RODRIGUES, 2017, p. 8)

Ainda discutindo o papel da equipe gestora na implementação de uma cultura inclusiva, o resumo de Silveira (2009) destaca: a) a colaboração entre equipe gestora e equipe docente; b) a implementação de uma cultura de acolhimento aos estudantes; c) a reorganização das ações de planejamento; d) investimento em equipamentos e estrutura da escola; e) a tomada de decisão compartilhada; e f) o investimento na formação permanente.

Cabe ressaltar que, conforme exposto por Sage (1999), a visão de uma escola inclusiva emerge de um debate difícil de desconstrução de padrões culturalmente estabelecidos na escola. Para a escola ter sucesso em uma educação para todos, o desenvolvimento de uma cultura colaborativa é ação primária, na qual a comunidade é um importante fator para sua concretização:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que ele próprios: valores e ideias compartilhadas. Eleva tanto os professores quanto aos alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento,

compromisso e de desempenho. (...) A comunidade pode ajudar professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI, 1994 *apud* O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p. 51)

Tal constatação é exposta por Santos, M. M. R. (2018, p. 8), que afirma que “a participação da comunidade evidenciou a necessidade de seu engajamento com a escola, visando à sua mudança estrutural”. Assim, as necessidades expostas pelo contexto advêm daqueles que dele fazem parte e do quanto estes estão disponíveis a acolher a diferença de cada um e a entender o direito incondicional a educação para todos. Para tanto, a autora acrescenta a importância da compreensão de que a escola está em constante processo de formação, ou seja, nunca estará pronta ou acabada, mas constitui-se a partir das suas experiências e vivências, norteadas por seus valores éticos, culturais, sociais e políticos (SANTOS, M. M. R, 2018).

Para além dos aspectos mencionados acima, cabe reiterar o papel crucial das políticas públicas para as mudanças no contexto educacional, sendo promotoras da viabilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, da contratação de serviços apoio e de profissionais especializados, bem como do investimento em formação.

**Classe 5 – As políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal:** esta classe representa 13,59% dos textos analisados e reúne elementos que demonstram que as teses e dissertações pesquisadas discutem aspectos que trazem luz à reflexão sobre as Políticas Públicas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nas esferas federal, estadual e municipal, sendo que parte delas realiza, ainda, uma análise de aspectos que convergem e divergem entre as Políticas.

Neste sentido, a análise textual revela uma mudança no paradigma proposto pelas Políticas Públicas, como evidência Fagliari (2012), ao expor que, desde o final da década de 1980, o locus prioritário de atendimento à pessoa com deficiência é a classe comum. Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, este direito é reafirmado, e inúmeras diretrizes e documentos oficiais são emitidos pelo governo federal no intuito de garantir acesso, permanência e participação dos estudantes público-alvo.

Como aponta Rocha (2016), a implementação dessa política tem impactos na gestão educacional dos estados e municípios, bem como na oferta dos serviços de Educação Especial. Os estudos que se dedicaram à análise desses impactos revelam indicações de adesão divergente ou resistência às normativas estabelecidas, inclusive com impactos no número de matrículas, conforme exposto pela autora no seguinte trecho de sua pesquisa: “tal singularidade impacta na

menor taxa de inclusão no ensino regular (...) em relação à média nacional na oferta do AEE” (ROCHA, 2016, p. 9).

Outro aspecto revelado é o desencontro entre as próprias políticas do município e a prática nas unidades, como aponta Jacob (2017, p. 8) neste excerto: “a pesquisa permitiu constatar desencontros entre as políticas públicas e a prática diária no processo educacional de estudantes público alvo da Educação Especial”. A pesquisadora Monteblanco (2015) destaca a responsabilidade da equipe gestora, na mediação do processo de estudo e discussão das políticas públicas junto à comunidade educativa.

as formas de interpretação da legislação acerca da Educação Especial conduzem a ações dúbias sobre o processo de inclusão na escola. Existe a necessidade de maior conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para efetivar a sua implementação, pois ela define diretrizes da Educação Especial que atingem indiretamente o ensino comum. Ela deverá ser discutida e estudada por todos na escola, tendo como mediador o gestor. (MONTEBLANCO 2015, p. 71)

Para a superação deste desafio, Mantoan e Santos (2010) apontam para a necessidade de que todos os segmentos da sociedade conheçam as políticas públicas e participem de sua implementação, sendo isto direito e dever de todos os cidadãos. Sua discussão no coletivo da escola possibilita a identificação dos avanços e dificuldades, bem como permite entrar em contato com inovações, como o AEE. Complementando as ideias das autoras, Rocha (2016) sugere a necessidade de maior comprometimento e articulação entre as esferas federal, estadual, municipal, destacando o papel do gestor de educação especial na mediação do processo de efetivação das Políticas Públicas.

**Classe 6 – Tendências metodológicas no campo de pesquisa:** esta classe representa 22,55% dos segmentos de textos analisados e traz elementos para discussão das metodologias adotadas pelas Teses e Dissertações submetidas à análise do IRaMuTeQ. Observa-se a predominância da abordagem qualitativa como metodologia investigativa, sendo que, em parte das pesquisas, a coleta de dados quantitativos também foi utilizada para a análise. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 25), a abordagem qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos pelo contato direto do pesquisador da situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Como instrumento de coleta de dados, é possível constatar a utilização de: a) observação em contexto; b) entrevista semiestruturada; c) questionários; d) análise de documentos oficiais da instituição; e) diário de campo; f) intervenções formativas; e g) grupos de discussão. A

análise recorreu a uso dos referenciais legais presentes nas políticas públicas e na legislação vigente, bem como de referenciais teóricos, considerando autores como: Aiscow, Mantoan, Mazzota, Glat, Paro, Lück, entre outros.

Tendo realizado análise qualitativa dos dados obtidos pela análise da Classificação Hierárquica Descendente, nossa pesquisa segue para apresentação da **Etapa 5**, em que disponibilizamos ao leitor a **Síntese dos conhecimentos: discussões, desafios e tendências no campo de estudo**.

#### 4.3 Síntese dos conhecimentos: discussões, desafios e tendências no campo de estudo

*Uma escola inclusiva está sempre aberta. Essa escola é aquela que percebe em todos um sujeito de direitos e provê suas necessidades, conforme estabelecido pela legislação. Estar aberta a todas as pessoas é um requisito essencial de uma escola democrática e inclusiva. Uma escola aberta tem que servir para todos em todos os momentos. O direito à educação não se confunde com privilégio, mas, afirma-se na efetiva participação e aprendizagem de todos, assegurando o atendimento das especificidades educacionais de cada qual. Assim, efetivam-se as condições de igualdade na diferença e operacionaliza-se esse princípio constitucional, que é o direito fundamental a educação.*

(SANTOS, M. C. D., 2018, p. 134)

Com base na análise qualitativa realizada a partir dos dados obtidos da Classificação Hierárquica Descendente, a escrita que compreende e integra as discussões sobre os desafios e tendências no campo de estudo pesquisado direcionou-nos a pensar sobre a travessia ainda necessária para a concretização de uma escola de todos e para todos.

Dessa forma, a análise permitiu constatar que os resumos das teses e dissertações analisadas a partir do *corpus textual* submetido ao IRaMuTeQ apresentaram elementos que mostram os avanços e os desafios da construção de uma escola inclusiva, colocando o gestor escolar como figura de liderança e de facilitação das mudanças para alcançar uma educação que



não reproduza desigualdades e que compreenda que a diferença é um atributo humano e constituinte da sociedade.

Pensando no aspecto que concerne à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, assim, ao direito à educação na escola comum das pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação, os estudos deixam claro que, para além da garantia ao acesso, há a necessidade de que as políticas públicas e legislações vigentes assegurem a permanência e a qualidade do ensino. De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 9), um ensino de qualidade é aquele construído pela comunidade escolar, envolvendo gestores, professores, pais e estudantes, em que a singularidade das pessoas e do meio sociocultural em que estão inseridas é valorizada e considerada nas proposições pedagógicas. Assim, este ensino implica na modernização das escolas, em sua atualização e reestruturação, garantindo a formação permanente de seus profissionais.

Compreende-se, ainda, pela análise das pesquisas, o desafio diante das diversas barreiras presentes no espaço educacional que dificultam a viabilização do ensino de qualidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais barreiras englobam o próprio entendimento e a implementação das políticas públicas, bem como a organização dos tempos e espaços educativos, ao se considerar, por exemplo, os horários disponibilizados para formação dos profissionais da educação e os diferentes aspectos que concernem à acessibilidade arquitetônica, atitudinal e comunicacional.

Neste caminhar, os estudos revelaram a importância da ação do gestor escolar na liderança de sua equipe e na facilitação das atividades desenvolvidas no ambiente educacional. Atentam para o desafio da não fragmentação das atividades administrativas e pedagógicas, tendo em vista a coexistência destas práticas, que, em seu cerne, apresentam uma finalidade única: a qualidade do aprendizado de todos os estudantes.

No que tange à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os estudos mostram a importância do trabalho colaborativo e cooperativo dentro da escola, expondo a relevância da ação do gestor escolar no processo de elaboração/revisitação do PPP. Outro aspecto elencado é a necessidade de a equipe gestora ter clareza dos princípios de uma escola inclusiva e de sua responsabilidade na efetivação desse processo, rompendo com um paradigma que considera a Educação Especial como um sistema paralelo e/ou subsistema (SAGE, 1999).

De acordo com Mendes, Zerbato e Vilaronga (2014), a gestão escolar tem grande importância para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, ao mesmo tempo que disponibiliza recursos para formação continuada, organização dos espaços, horários de trabalho

e planejamento entre os profissionais. Em relação ao papel do Diretor de Escola, Sage (1999) discorre sobre sua relevância para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de colaboração entre os profissionais e de mudança para garantia de um ambiente inclusivo:

A maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamento é particularmente importante quando se exemplifica as ações e atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas. Primeiramente, o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças. Segundo, o comportamento cooperativo do diretor e dos demais administradores proporciona um modelo para os professores que precisam de ajuda para romper com a prática de “trabalhar sozinhos”. (SAGE, 1999, p. 137)

Entendendo a força simbólica exercida pela gestão escolar na mobilização de uma cultura inclusiva, as pesquisas revelam inúmeros desafios para a consolidação de sistemas educacionais e escolas em uma perspectiva inclusiva, sendo que um deles é a própria implementação das políticas públicas de Educação Especial, que, de acordo com os estudos analisados, têm divergências em sua interpretação por parte de estados e municípios, bem como das próprias unidades educacionais. Voltando-se, novamente, para a figura do gestor escolar, além das lacunas encontradas na elaboração das políticas públicas, ele enfrenta desafios do cotidiano educacional, tais como: a) os sentidos e significados atribuídos por cada pessoa ao processo inclusivo; b) as relações interpessoais; e c) a própria organização do contexto educacional.

Novamente, evidencia-se, diante dos desafios expostos, a necessidade de investimentos na modernização arquitetônica e pedagógica das escolas, destacando a importância do processo de formação permanente de sua comunidade, em que se considere a formação identitária dos indivíduos no cotidiano educacional, a fim de ressignificar estereótipos e crenças que não condizem com uma perspectiva inclusiva.

Por fim, a análise dos estudos permitiu, também, verificar uma tendência no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, em que o pesquisador busca estar em contexto e, inclusive, realizar intervenções formativas e grupos de discussão, aproximando-o da realidade pesquisada e dos entraves, desafios e avanços de cada escola.

Neste processo, foi possível perceber que, para consolidação de uma escola para todos, inúmeros são os aspectos que estão envolvidos: a) a política – suas garantias e como estas são, ou não, viabilizadas para as escolas; b) as pessoas – suas crenças, sentidos, significados e atribuições dentro do ambiente escolar; e c) o contexto – como ele se organiza, o que oferta ou o que deixa de ofertar, como é planejado, os apoios ofertados, que culturas se inserem neste

espaço. Assim, a relevância do estudo que envolve a ação do gestor escolar na organização dos tempos e espaços educativos para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial evidencia-se nas pesquisas selecionadas e analisadas. Fato é a existência de lacunas nas esferas que envolvem as políticas públicas, entretanto, ao se considerar o ambiente escolar, é possível refletir e pensar em ações que busquem identificar as barreiras que interferem na plena participação e no aprendizado desses sujeitos.

A fim de contribuir com aspectos que podem ser analisados pela comunidade educativa sobre as condições do contexto escolar, nossa pesquisa, na **Etapa 6**, discorre sobre as possibilidades de um estudo futuro, com a apresentação de contribuições que podem auxiliar o gestor escolar a refletir sobre a organização dos tempos e espaços educativos em uma perspectiva inclusiva.

#### 4.4 Possibilidades para um estudo futuro a partir da análise do contexto educacional

*É difícil começar*

*(...)*

*É preciso insistência, as veias continuam pulsando.*

*É preciso esforço, se colocar a caminho,*

*todo dia olhar o céu e lembrar*

*que as estrelas estão sempre lá.*

*É preciso coragem, mãos e pensar juntos*

*trabalhar, brincar, trabalhar...*

*A vida assim segue no rumo que damos a ela*

*Todo dia se for preciso, recomeçar.*

*A vontade ganha força, segue mais leve o caminhar*

*e o que antes era difícil*

*agora dança, naturalmente,*

*como as ondas do mar.*

*(SEVERINO; TAVARES, 2020, p. 26-27)*

A análise de dados realizada nesta pesquisa, com base na revisão integrativa, reforça nossa hipótese da importância do gestor escolar como agente promotor de uma cultura inclusiva nos espaços educacionais. Sua ação na liderança e mediação dos processos administrativos e

pedagógicos que ocorrem nesses espaços tem potencial para promover e efetivar a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes da escola, ao considerá-la como uma organização social que compreende a diferença como atributo humano e, assim, combate as diferentes formas de preconceitos e estereótipos, ainda comumente disseminados na sociedade.

Tal constatação nos move a pensar em possibilidades de um estudo futuro que considere, em sua metodologia, a investigação no contexto educativo, tendo como objetivo a análise de como o gestor escolar compreende a organização dos tempos e espaços educativos para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A proposta deste estudo também inclui os seguintes objetivos: a) caracterizar a organização escolar para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial; b) identificar como Diretores de Escola têm planejado, junto à comunidade educativa, a organização dos tempos e espaços para aprendizagem; e c) diagnosticar as necessidades formativas do Diretor de Escola e levantar apontamentos para sua formação continuada.

Como percurso metodológico para esta investigação, propomos realizar a coleta de dados, junto às unidades educativas, por meio de estudo qualitativo que tenha como instrumentos de coleta de dados: a) entrevista exploratória de caracterização da unidade e dos sujeitos participantes da pesquisa; b) roteiro de verificação e autoavaliação do Diretor de Escola; e c) entrevista semiestruturada com Diretor de Escola.

A realização deste estudo futuro caminha em duas vertentes: ao passo que se intenciona apresentar contribuições acadêmicas, também objetiva-se possibilitar, ao cotidiano educacional, a reflexão quanto à organização dos tempos e espaços educativos, considerando a mobilização de um trabalho colaborativo que se insere em uma cultura inclusiva.

Ao longo da elaboração desta dissertação, estivemos em contato com referências mobilizadoras da reflexão que nos levaram a delimitar o objeto de pesquisa de um estudo futuro. Um destes documentos é o “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática” (PEREIRA, 2018), do Ministério da Educação de Portugal. Publicado no ano de 2018, esse documento expressa as diretrizes para a implementação da atual política pública de educação inclusiva vigente no país<sup>27</sup>. O manual se apresenta como um guia para as escolas, expondo subsídios teóricos para a discussão do conceito e do compromisso com a Educação Inclusiva,

---

<sup>27</sup> A política pública mencionada refere-se ao Decreto-Lei nº 54, de 06 de julho de 2018, publicado em Portugal, e que estabelece, “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (PORTUGAL, 2018, p. 2919).

além das abordagens que contribuem para o seu desenvolvimento. Da mesma forma, evidencia opções metodológicas, ilustrações de situações práticas, documentos para autorreflexão e autoavaliação da escola e do professor, tabelas de observação e exemplos de modelos/formulários a serem utilizados em cada contexto educativo.

Dentre os materiais apresentados, chamou-nos a atenção um roteiro de verificação para autoavaliação da escola quanto a aspectos que promovem um ambiente inclusivo. Esse roteiro foi traduzido com base em material elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>28</sup> e é composto por afirmações que têm como objetivo possibilitar à escola a avaliação diante de diferentes contextos que englobam, por exemplo: a) as políticas de escola; b) o ambiente escolar; c) capacidades, conhecimentos e atitudes dos professores; d) o desenvolvimento profissional dos professores; e) os alunos; f) os conteúdos acadêmicos e a avaliação; e g) a comunidade.

Com base neste documento, propomos ajustes que enfatizam aspectos relevantes para o público-alvo da Educação Especial, sem perder de vista a perspectiva inclusiva de uma educação para todos. Para melhor compreensão do leitor, as afirmações foram divididas em dimensões, a saber:

- Dimensão I: Princípios políticos e pedagógicos – envolve o conhecimento da escola sobre as políticas públicas de educação inclusiva, sua implementação, bem como sua disposição na elaboração e/ou revisitação do PPP, que, por sua vez, deve refletir sobre aspectos que efetivem acesso, permanência, participação e aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial.
- Dimensão II: Ambiente escolar – aborda a análise e a reflexão da escola sobre as instalações físicas, sociais e culturais que envolvem o ambiente de aprendizagem.
- Dimensão III: Capacidades, conhecimentos e atitudes – tem como enfoque a gestão escolar e sua concepção sobre uma educação inclusiva, assim como de seus conhecimentos e atitudes para viabilização dessa perspectiva no contexto educativo.

---

<sup>28</sup> Refere-se ao documento “Abraçando a diversidade: kit de ferramentas para criar ambientes inclusivos e propícios ao aprendizado”. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

- Dimensão IV: Desenvolvimento profissional dos professores – trata sobre a formação continuada do corpo docente para uma educação inclusiva, bem como do apoio da equipe gestora para o seu desenvolvimento profissional.
- Dimensão V: Estudantes – reúne informações para que a escola possa refletir sobre a frequência, permanência, representação e participação dos estudantes na tomada de decisão das ações de seu processo de aprendizagem e avaliação.
- Dimensão VI: Processo de aprendizagem e avaliação – considera a organização curricular e as diferentes metodologias de ensino para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem e avaliação que possibilite a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.
- Dimensão VII: Comunidade – aborda a participação da comunidade educativa junto ao processo de desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

As dimensões supracitadas encontram-se elencadas no Quadro 7, disposto a seguir. Este instrumento poderá contribuir e auxiliar a equipe gestora a propor momentos de reflexão individual e coletiva, em que sejam consideradas as **condições de contexto**, isto é, a **organização dos tempos e espaços educativos** para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação Especial.

**QUADRO 7 – Dimensões para análise das condições de contexto**

| <b>DIMENSÕES</b>                                                                                                               | <b>CONTEXTO</b>                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>DIMENSÃO I</i></b><br><br><b><i>“PRINCÍPIOS<br/>POLÍTICOS E<br/>PEDAGÓGICOS”</i></b><br><br><b><i>“A SUA ESCOLA”</i></b> | Conhece a Política de Educação Especial vigente dentro do Sistema de Ensino.                                                                                |
|                                                                                                                                | Discute com a comunidade aspectos para a viabilização e implementação desta política.                                                                       |
|                                                                                                                                | Tem descrito, em seu PPP, concepção, princípios e metas sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.                                                 |
|                                                                                                                                | Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma Educação Inclusiva.                                         |
|                                                                                                                                | Revela evidências de que compreendem a natureza e a importância de uma Educação Inclusiva.                                                                  |
|                                                                                                                                | Consegue identificar as barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e estabelece formas para ultrapassar essas barreiras.           |
|                                                                                                                                | Permite aos docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que auxiliem os estudantes em seu processo de aprendizagem. |

|                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                              | <p>Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona “trocas de ideias” para possibilitar práticas inclusivas.</p> <p>Responde à necessidade dos seus profissionais.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>DIMENSÃO II</b></p> <p><b>“AMBIENTE ESCOLAR”</b></p> <p><b><u>“NA SUA ESCOLA”</u></b></p>                              | <p>As instalações da escola são acessíveis.</p> <p>Existe um ambiente saudável e acolhedor.</p> <p>Tem profissionais especializados que apoiam os docentes e outros membros da comunidade educativa.</p> <p>O enfoque é colocado no trabalho em equipe entre professores e estudantes.</p> <p>Serve alimentos saudáveis e nutritivos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>DIMENSÃO III</b></p> <p><b>“CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES”</b></p> <p><b><u>“A GESTÃO ESCOLAR”</u></b></p>     | <p>Consegue explicar o significado de Educação Inclusiva, citando exemplos.</p> <p>Acredita que todos os estudantes podem aprender.</p> <p>Tem elevada expectativa em relação a todos os estudantes</p> <p>Encoraja professores e estudantes para o sucesso da aprendizagem.</p> <p>Conhece os recursos disponíveis para apoiar o processo de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.</p> <p>Consegue identificar e buscar alternativas para situações que expressem preconceito.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>DIMENSÃO IV</b></p> <p><b>“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES”</b></p> <p><b><u>“OS PROFESSORES”</u></b></p> | <p>Recebem regularmente formações sobre aspectos que colaboram para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.</p> <p>Têm acesso a cursos optativos, workshops, seminários, entre outras formações, que abordam o desenvolvimento do processo de aprendizagem e de escolas inclusivas.</p> <p>Organizam encontros com outros docentes, pais, membros da comunidade sobre o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.</p> <p>Recebem apoio continuado com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos.</p> <p>Recebem apoio da Gestão Escolar por meio da implementação de mecanismos de observação e acompanhamento dos momentos de aprendizagem.</p> <p>Dispõem de um espaço na escola onde podem preparar materiais pedagógicos e discutir ideias.</p> |
| <p><b>DIMENSÃO V</b></p> <p><b>“ESTUDANTES”</b></p> <p><b>TODOS OS ESTUDANTES</b></p>                                        | <p>Todos os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na unidade frequentam a escola.</p> <p>Todos os estudantes da comunidade dispõem de materiais e recursos escolares adequados às suas características.</p> <p>Todos os estudantes recebem regularmente informações resultantes da avaliação formativa que os ajudem a monitorar seus progressos.</p> <p>Todos os estudantes, considerando as diferentes capacidades, têm iguais oportunidades para aprender e se expressar, na sala de aula e em outros espaços da unidade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                         | Todos os estudantes, com dificuldades de aprendizado, são acompanhados, sendo implementadas ações que permitam reverter esta situação.                                                                               |
|                                                                         | Todos os estudantes têm iguais oportunidades para participar em todas as atividades da escola.                                                                                                                       |
|                                                                         | Todos os estudantes participam na elaboração das orientações e regras relativas à sala de aula e à escola, no que se refere à inclusão, não discriminação, violência e abuso.                                        |
| <b>DIMENSÃO VI</b><br><br><b>“PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO”</b> | São utilizadas diferentes metodologias de ensino, de forma a permitir o sucesso de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.                                                                                      |
|                                                                         | Os conteúdos curriculares são abordados integrando as experiências de TODOS os estudantes, independentemente de suas experiências e capacidades.                                                                     |
|                                                                         | Há a disponibilidade de recursos e estratégias pedagógicas que consideram e incluem o uso de tecnologia assistiva.                                                                                                   |
|                                                                         | Os recursos pedagógicos incluem imagens, exemplos e informações sobre diferentes pessoas, incluindo mulheres, diferentes etnias, pessoas de diferentes meios socioeconômicos, pessoas com deficiência, entre outros. |
|                                                                         | Os estudantes têm oportunidade de rever os conteúdos lecionados em aula e ter apoio, por exemplo, de dupla produtiva ou plantões de dúvidas.                                                                         |
|                                                                         | Os materiais pedagógicos utilizados promovem a adoção de atitudes de respeito, tolerância e conhecimento sobre contextos culturais dos estudantes.                                                                   |
|                                                                         | Os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação de conhecimentos, de capacidades e de atitudes (incluindo autoavaliação dos estudantes), não apenas avaliações somativas.                                 |
| <b>DIMENSÃO VII</b><br><br><b>“COMUNIDADE”</b>                          | Os pais, responsáveis e grupos da comunidade estão disponíveis para ajudar a escola a desenvolver-se no sentido de se tornar um ambiente inclusivo.                                                                  |
|                                                                         | A comunidade ajuda a escola a identificar os estudantes em idade escolar que não frequentam a escola.                                                                                                                |
|                                                                         | Os pais e responsáveis recebem, regulamente, informações sobre a frequência e aprendizado dos seus filhos.                                                                                                           |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), considerando o documento “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio a Prática” (PEREIRA, 2018, p. 73-74) e “Abraçando a diversidade: kit de ferramentas para criar ambientes inclusivos e propícios ao aprendizado” (UNESCO, 2015).

Tendo apresentado as proposições para um estudo futuro e as contribuições para a reflexão acerca da organização dos tempos e espaços educativos em uma perspectiva inclusiva, de modo a promover a participação e o aprendizado de todos os estudantes, nossa pesquisa caminha para a apresentação das reflexões finais da trajetória deste estudo, realizando ponderações sobre o percurso e os resultados obtidos por este estudo.



## 5 REFLEXÕES FINAIS DE MINHA TRAJETÓRIA NA PESQUISA

*Esta estória foi construída em torno da dor da diferença: a criança que não se sente bem igual às outras, por alguma marca no seu corpo, na sua maneira de ser (...). Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros. Dizem os poemas sagrados que, após a queda, os olhos foram a primeira parte do corpo a ser envenenada. De órgãos de carinho transformaram-se em ferrões. Homens e mulheres descobriram o embaraço da diferença e se esconderam (...). O medo dos olhos dos outros é sentimento universal. Todos gostaríamos de olhos mansos (...).*

*A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio. O que muda não é a diferença. São os olhos.*

(ALVES, 2005)

Em minha trajetória atuando na área da Educação Especial, ora como professora da sala de recursos multifuncionais, ora no acompanhamento das unidades educacionais e da formação dos profissionais da educação, sempre me deparei com o “olhar do outro” para com esta temática. Um olhar traduzido, inúmeras vezes, pela impossibilidade, pela dificuldade, pelo “não é possível”, pela “falta” – falta de políticas públicas, falta de formação, falta de recursos materiais, entre tantos outros elementos que poderiam aqui ser citados. Em outros momentos, um olhar de estranhamento, mas que era acompanhado do “o que fazer?”, “como fazer?”, “me ajuda!”.

A Educação Especial me proporcionou um encontro profissional. Fez-me reconhecer meu eu educador, mas, mais ainda, fez com que me reconhecesse como ser humano, vigiando e ressignificando os meus preconceitos, estereótipos e confrontando as formas de discriminação presentes no contexto social. Hoje, como Diretora de Escola, observo de outras perspectivas o trabalho realizado como professora e vejo que, independentemente da organização das políticas públicas, a escola não pode apenas esperar as mudanças estruturais. É urgente pensar na

organização e nas possibilidades dentro do contexto, pois nossos bebês, crianças, jovens e adultos com deficiência não esperam o tempo e as políticas para se desenvolverem. O tempo é passageiro, e as ações precisam ser planejadas e viabilizadas nos tempos e espaços educativos.

Assim, a breve escrita desta dissertação introduz o aporte teórico e acadêmico para auxiliar as unidades educacionais a conduzir essa mudança no olhar, que se inicia com a reflexão e a compreensão da história. Dessa forma, ao longo do nosso referencial teórico, propusemo-nos a recontar a história da pessoa com deficiência na sociedade e na educação. Apresentamos elementos que mostram um percurso que se inicia com a busca pela homogeneização entre os seres humanos e, assim, pela não existência da pessoa com deficiência. Estes caminhos prosseguiram com a segregação desses sujeitos da sociedade e com a privação em instituições de educação com caráter filantrópico e assistencialista. Estas, por sua vez, tinham como fundamento uma abordagem médica de interpretação da deficiência, que determinou, ao longo de décadas, a participação desses indivíduos na escola especial ou comum, legado ainda presente em muitos contextos educacionais.

Atualmente, temos instituídas políticas públicas que reconhecem uma abordagem social de interpretação da deficiência e que possibilitaram o ingresso de milhões de brasileiros público-alvo da Educação Especial na escola comum. Neste contexto, evidenciou-se a importância da ação do gestor escolar para garantia da eliminação das barreiras e para efetivação da aprendizagem de todos os estudantes.

Para a escrita do referencial teórico desta dissertação, considerou-se uma articulação entre o papel da equipe gestora e a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município de São Paulo, que apresenta como atribuições para estes profissionais: a) a coordenação e mediação no processo de elaboração do PPP; b) a formação da comunidade educativa; c) a organização e disponibilização de materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade; d) o acompanhamento do AEE; e) o acompanhamento das aprendizagens; e f) as articulações com a rede de proteção.

Ainda considerando o papel da equipe gestora na viabilização da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nosso referencial apresentou a ação destes personagens sociais na elaboração e/ou revisitação do PPP. Ressaltou que este processo seja mediado de forma colaborativa e democrática, envolvendo os diferentes segmentos que compõem a comunidade educativa. Para garantia do atendimento às especificidades dos estudantes, a unidade pode se ater, nesse processo, a aspectos que fundamentam os referenciais legais, políticos e pedagógicos da educação especial, bem como pode refletir e propor ações sobre os diferentes elementos que

envolvem a organização dos tempos e espaços educativos, tais como a organização da prática pedagógica e a verificação da acessibilidade em suas diferentes esferas.

Por fim, apresentamos contribuições quanto ao papel da equipe gestora na mobilização da formação da equipe educativa e no acompanhamento das aprendizagens, ressaltando a formação identitária dos profissionais da educação e apresentando um referencial para avaliação pedagógica e estudo de caso de situações reais que atravessam o cotidiano educacional.

A trilha metodológica que permeou a análise do objeto de estudo desta pesquisa delineou-se por um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, denominado revisão integrativa. Com base na definição de critérios da pesquisa, foram selecionados 37 estudos acadêmicos, envolvendo teses e dissertações presentes no BDTD. Os resumos dessas pesquisas compuseram o *corpus* textual de análise que foi submetido ao software IRaMuTeQ.

Dos dados gerados pelo programa para investigação do objeto de estudo, optamos pela leitura e análise da Classificação Hierárquica Descendente, um método de análise textual que classifica os segmentos de texto em função do vocabulário e sua frequência. Tal análise possibilitou a criação de seis classes: a) Do direito à educação, b) A práxis do gestor escolar na viabilidade de uma escola inclusiva; c) As necessidades expostas pelo contexto; d) As políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal; e e) Tendências metodológicas no campo de pesquisa.

A análise dos dados e das classes criadas pelo programa possibilitou ratificar a importância da ação do gestor escolar frente à organização do contexto educativo. Da mesma forma, permitiu identificar os desafios e as tendências no campo de estudo pesquisado. Como desafios para o gestor escolar, encontram-se elementos como: a) a fragmentação das atividades administrativas e pedagógicas; b) as lacunas encontradas na elaboração das políticas públicas; c) os sentidos e significados atribuídos pela comunidade educativa ao processo de educação inclusiva; d) as relações interpessoais; e) os entraves para a organização dos tempos e espaços educativos livres de barreiras; f) a viabilização de processos formativos para a comunidade educativa; e g) a modernização arquitetônica e pedagógica da escola.

As tendências nesse campo de estudo evidenciam uma abordagem qualitativa com diferentes tipos de instrumentos de coleta dados, que envolvem, por exemplo, observação em contexto, entrevista, intervenções formativas, grupos de discussão, entre outros.

Assim, com base nas análises e na síntese dos conhecimentos, propusemos, como contribuição desta pesquisa, elementos que poderão compor um estudo futuro que envolva uma

pesquisa qualitativa junto a unidades educacionais. Por ora, com base em documentos elaborados pela Unesco e traduzidos pelo Ministério da Educação de Portugal, apresentamos dimensões que possibilitam ao gestor escolar e à comunidade educativa realizar uma análise das condições de contexto no que se refere a aspectos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Dessa forma, a escrita desta dissertação se encaminha para sua conclusão, porém, as inquietudes que permearam esse processo ainda se fazem presentes no cotidiano de minha práxis como pesquisadora e diretora de escola, nesse caminhar para a consolidação de uma escola para todos, mas que ainda é habitada por práticas que selecionam e classificam seus estudantes. A ideia de educação inclusiva nasce em oposição ao histórico de exclusão de pessoas em nossa sociedade. Porém, o que ocorre é que, ao pensá-la, o desafio não se instala no par exclusão/inclusão, ou no não acesso à escola comum, mas no reconhecimento da diferença como característica de cada estudante e pessoa da nossa sociedade.

Os caminhos para o diálogo sobre um ensino inclusivo encontram-se fundamentados em um campo filosófico que reconhece a diferença como característica da natureza humana. Um dos percursores deste pensamento é o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), que, em sua obra, apresenta que o "outro" deixa de ser o “desviante”, o “diferente”, quando reconhecemos que todos somos diferentes (LANUTTI; MANTOAN, 2018, p. 120)

A relevância da compreensão desse paradigma está para além da necessidade de uma mudança como aquelas que comumente têm ocorrido na Educação e são veiculadas nas mídias digitais. Uma mudança que se relaciona mais com a burocratização do outro, de sua inclusão no currículo, no calendário escolar e/ou da necessidade contínua de reformas do sistema educacional. Uma mudança que, conforme nos esclarece Skliar (2003, p. 197), diz respeito à metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas, mas que se esquece de discutir as representações, a metamorfose das identidades ou a vibração que o outro nos provoca.

A mudança necessária para o reconhecimento da diferença como característica da condição humana nasce na escola e para a escola. É no coletivo: nas discussões para revisão do PPP e de suas finalidades, seus princípios, objetivos e metas; na organização da gestão escolar; nos momentos formação; no planejamento das ações de aprendizado; nas reuniões de Conselho de Escola e de Associação de Pais e Mestres; e na aproximação com a comunidade. É a mudança do olhar, de como olhamos, interpretamos e representamos. Assim, não se espera um olhar manso para as questões que envolvem a educação inclusiva, mas um olhar que transpareça e

que atue com justiça social e equidade. É dessa forma que a discussão da organização dos tempos e espaços da escola torna-se uma urgência para consolidação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial e que o papel do gestor escolar na viabilização de uma escola que reconhece as diferentes identidades e pensa na acessibilidade de sua organização torna-se fundamental.

São com estas reflexões que caminhamos para o final da escrita desta dissertação, que se encerra com uma citação de Paulo Freire, sobre a disponibilidade.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente a vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2015, p.131)

Este excerto está sempre presente em minhas reflexões como educadora. Não há como ser e estar educador sem ter disponibilidade, pois é por meio dela que podemos nos permitir reconhecer nossas fragilidades e medos, e é ela que nos faz avançar na busca do conhecimento, do que ainda não sabemos, mas que desejamos construir, desconstruir e/ou ressignificar. Que nós, educadores, possamos ser sempre disponíveis ao “saber” e ao “ser”, para o qual estamos juntos no processo de mediação da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANÇÃO, C. D. B. **Educação inclusiva**: Análise de textos e contextos. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina-PR, 2008.
- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. São Paulo: Verus Editora, 2005.
- ARAÚJO, L. A. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva**: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE). 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.
- ARROYO, M. Políticas educativas, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. RBPAAE, 27 (1). 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFs5pSxPx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ed; 5 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BOTELHO, L. L. R; CUNHA, C. D. de A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, 2011.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Congresso Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Institui princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. [realizada em Salamanca, Espanha, sob o patrocínio da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência, da Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994]. Ministério da

Justiça. Brasília: CORDE, 1997. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Convenção de Guatemala. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Aprovada em 8 de outubro de 2001. 2001a. [Decreto n. 3.956/2001, em Legislação Nacional]. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/guatemala.pdf/view>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília-DF: Senado, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: 2002. Disponível em:  
<https://www.fn-de.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Caderno implementação de políticas municipais de acessibilidade.** Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana. Brasília: 2007. Disponível em:  
<https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/Biblioteca/BrasilAcessivelCaderno04.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 2008. 15p.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 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: 2009. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949..htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949..htm). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Congresso Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 27 de jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE – Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: Questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC. 2011

CAMARGO B. V; JUSTO A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas Psicol.** [Internet]. 2013b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, T. C. P. de. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaço para educação infantil**. 2008. 342f. Tese (Doutorado). Programa de Arquitetura e Urbanismo da escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo (USP)/SP. 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-06022009-150902/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DRESSLER, M. **A formação permanente no tempo-espaço da escola: olhares de gestoras coordenadoras pedagógicas**. 2014. 192f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7099?show=full>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FAGLIARI, S. S. dos S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. 267f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo/SP. 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-135842/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago. 2021

FAUSTINO, C. R. **O aluno com deficiência e o direito educacional na perspectiva inclusiva: um estudo sobre o atendimento educacional especializado em uma escola de São Paulo**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018.

FÁVERO, E. A. G. O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação. In: ARAÚJO, L. A. D.; RAGAZZI, J. L. (Coord). **Defesa dos direitos das pessoas portadores de deficiência**. São Paulo: Revista tribunais, 2006.

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP**. 199 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275045>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2015.

FREITAS, F. P. M. **Gestão e inclusão escolar: a formação do gestor escolar no programa "educação inclusiva: direito à diversidade"** (2003-2013). 2014. 170 f. Dissertação (Programa



de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

GODOY, E. R. dos S. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum:** um estudo comparado internacional. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10620>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOB, R. N. da F. **Tempos e espaços escolares:** as experiências de duas alunas com deficiência múltipla em escola da rede municipal de ensino de São Paulo. 2017, 232 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos/SP. 2017.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. *et al.* (Org). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão:** uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1335>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão Geral Histórica da Inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LACERDA, L. C. Z. de. **Formação continuada de professores e gestores:** o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco. 2017. 209f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP)/SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152225>. Acesso em: 15 ago.2020.

LANUTTI, E. O. E; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. Polyphônia. **Revista de Educación Inclusiva**, 2 (1), 119-129, 2018.

LEPKE, S. **O gestor da escola pública da região noroeste do Rio Grande do Sul:** políticas educacionais na perspectiva da Inclusão. 2019, 160f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul/RS. 2019.

LIBÂNEO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Trabalho apresentado no X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-Centro Oeste**, Goiânia-GO. 2010.

LORENTZ, L. N. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas portadoras de deficiência.** 2 ed. São Paulo: LTr, 2006.

LOZANO, D. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso.** 2019. 308f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de São Paulo/SP. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna. 2010.

MARCELINO, R. I. F. **Formação continuada do gestor escolar: instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais de Uberaba.** 2019, 112f. Dissertação (Mestrado). Programa em Gestão e Avaliação em Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/MG. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

MESQUITA, A. M. A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar.** 2013. 173 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4058>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MONTEBLANCO, V. M. **A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas pedagógicas inclusivas.** 2015, 94f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em educação - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 2015.

MORAIS, E. S. **Tecnologia instrucional em educação especial: uma revisão integrativa da literatura (2008–2018).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MÜLLER, M. G. **A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas- RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas.** 2019. 112f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/197101>. Acesso em: 15 ago.2021.

NOYA, C. P.. **Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 48 – 66.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

OLIVEIRA, R. I. A. **Educação inclusiva no Projeto político-pedagógico participativo: diálogos**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23362>. Acesso em: 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, I. C., VASQUES-MENESES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 48(169), 2018, p. 876-900. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145341>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez. 2012.

PEREIRA, F. (Coord.). **Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). 2018.

PINHO, E. S.; SOUZA, A. C. S.; ESPERIDIÃO, E. Processos de trabalho dos profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial: revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2018, v. 23, n. 1, pp. 141-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qrcT4cQb3qrPZSpHBwCq6Gj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, 1.ª série — n.º 129 — 6 de julho de 2018. Lisboa-Portugal, 2018. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EESpecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EESpecial/dl_54_2018.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

ROCHA, L. M. da. **A gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná /PR. 2016.

RODRIGUES, E. A. F. **A atuação do Diretor e as contribuições da formação de uma cultura escola inclusiva**. 2017, 147f. (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. 2017.

SAGE, D. D. Estratégias Administrativas para a realização do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, M. C. D. dos. **Uma escola inclusiva: discurso de um coletivo singular**. 2018. 1 recurso online (559 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2018 Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1079708>. Acesso em: ago.2021.

SANTOS, M. M. R. dos. **Educação inclusiva:** desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. 2018, 141f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Universidade do Vale dos Rio dos Sinos (UNISINOS)/ RS. 2018. Disponível em:

[http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7657/Maria%20Margareth%20Rodrigues%20dos%20Santos\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7657/Maria%20Margareth%20Rodrigues%20dos%20Santos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, R. R. da S. **Gestão escolar para uma escola inclusiva:** conquistas e desafios. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/846> . Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, R. A. dos. **Inclusão escolar:** a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015, 142f. (Mestrado). Programa em Gestão e Avaliação em Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3991>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). **Decreto n. 45.415, de 18 de outubro de 2004.** Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo, 2004<sup>a</sup>. Disponível em: [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000). Acesso em: 15 jun. 2021.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). **Portaria n. 5.718/2004, de 17 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre a regulamentação do Decreto n. 45.415, de 18 de outubro de 2004, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo. 2004b. Disponível em: <http://legcidsaopaulo.blogspot.com.br/2014/06/portaria-n-57182004-de-17122004.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa 1/2015, de 11/09/2015.** Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/77-diversos/6144-orientacao-normativa-1-2015-sme-de-11-09-2015-padroes-basicos-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). **Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretária Municipal de Educação. São Paulo: Diário oficial do município, 13 out. 2016a.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). **Portaria n. 8.764, de 23 de dezembro de 2016.** Regulamenta o Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretária Municipal de Educação. São Paulo: Diário oficial do município, 23 dez. 2016b.

SÃO PAULO. (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Coordenação Pedagógica. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50729.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SEVERINO, A.; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem:** uma escuta poética. São Paulo: Ed. Passarinho, 2020.

SILVA, A. M. S. **Gestão Escolar:** a Consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade. 2018, 201f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2018.

SILVA, C. L. da. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino.** 2018, 123f. Dissertação. (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora/RJ. 2018.

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão:** uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2009.

SKLIAR, C. B. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão Integrativa:** o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, pt. 1, p. 102-106, 2010.

TEZANI, T. C. R.. **Gestão escolar:** a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2207>. Acesso em: 15 ago. 2021.

TISESCU, A. D. da S.; SANTOS, J. P. Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: RIBEIRO, D. M.; BEDIN, G. A.; GAGLIETTI, M. J. (coords.). **Direito internacional dos direitos humanos II.** Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=24f984f75f37a519>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Portuguese version pub. by UNESCO Brasilia in 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 15 jun. 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Embracing Diversity:** Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VARELLA, M. da C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA:** concepções e práticas. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus Editora, 2013.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar:** análise do impacto da prova brasil na escolarização do público alvo da educação especial. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6313>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Espírito Santo/ES. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8663>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ZWETSCH, P. **Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3680>. Acesso em: 15 ago. 2021