



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA / PROFEI

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR
NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP**

NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER

MACAPÁ – AP

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA / PROFEI

NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR
NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada por Nathalie Santana Andrade Haussler, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional / PROFEI, da Universidade Federal do Amapá / UNIFAP, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Gomes da Silva.

MACAPÁ – AP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

H377i Haussler, Nathalie Santana Andrade.

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios e possibilidades da gestão escolar no município de Macapá-AP / Nathalie Santana Andrade Haussler. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

159 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI-UNIFAP, Macapá, 2025.

Orientadora: Selma Gomes da Silva.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Inclusão escolar. 2. Gestão escolar. 3. Crianças com deficiência. I. Silva, Selma Gomes da, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.2

HAUSSLER, Nathalie Santana Andrade. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: desafios e possibilidades da gestão escolar no município de Macapá-AP.** Orientadora: Selma Gomes da Silva. 2025. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Educação Inclusiva. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE
MACAPÁ-AP

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Selma Gomes da Silva (Presidente) – PROFEI / UNIFAP

Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord (Membro externo) – PROFEI / UNEMAT

Prof. Dr. Luis Alexandre Lemos Costa (Membro interno) – PROFEI / UNIFAP

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta (Suplente externo) – PPGED / UNIFAP

DATA DA APROVAÇÃO: 29/04/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados filhos, Nathália, Aimée e Álvaro, que são minha maior fonte de inspiração, força e amor. O amor de vocês é meu maior combustível. Às crianças da Educação Infantil, especialmente aquelas com deficiência, que mostram diariamente a beleza da diversidade e ensinam a verdadeira essência da inclusão. Aos que acreditam e que trabalham incansavelmente para a construção de um mundo mais justo, em que cada criança tenha a oportunidade de florescer, brilhar e ser valorizada pelo que realmente é e alcançar seu potencial máximo. Que esta obra seja um pequeno passo na jornada para um mundo mais inclusivo e acolhedor.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da ajuda, direta e indireta, de muitas instituições e pessoas as quais dirijo meus sinceros agradecimentos. Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida, por me guiar e iluminar meu caminho durante esta árdua jornada de pesquisa, bem como por me manter firme no propósito de mais essa conquista.

Agradeço a CAPES pela oportunidade de cursar esse mestrado e à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pela excelência acadêmica e compromisso com o desenvolvimento de seus alunos.

Aos professores do Programa de Mestrado (PROFEI), que compartilharam seu saber e experiência, enriquecendo meu aprendizado.

Às escolas públicas de Educação Infantil da rede de ensino municipal do Amapá-AP – Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Ana Cristina Ramos Brito e EMEI Cantinho do Amor – e a todos os profissionais que nelas atuam e que foram envolvidos na realização desta pesquisa. As palavras são insuficientes para agradecer-lhes pela acolhida e pela generosa participação no estudo proposto nesta dissertação de mestrado. Aos meus diretores e colegas de trabalho, pela empatia, compreensão e apoio.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Selma Gomes da Silva, por todo incentivo, paciência e conhecimento partilhado, minha eterna gratidão! Aos professores avaliadores da minha banca, Profa. Dra. Amanda Alves Fecury, Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord e Prof. Dr. Luis Alexandre Lemos Costa, sou grata pelas valiosas contribuições.

Aos meus filhos, por serem minha fonte de inspiração diária e por compreenderem minha ausência em muitos momentos. Perdão por todas as vezes que não pude ser mais presente em suas vidas tanto quanto gostaria. Ao meu querido esposo, Mauro, pela compreensão, apoio, incentivo e paciência nesse período desafiador. À minha amada mãe, Dilma, que sempre esteve ao meu lado, apoiando e incentivando em cada passo dado, sempre orando por mim.

À minha amiga Rejane, responsável por essa minha realização pessoal. Esse projeto também é seu. Obrigada pelo convite e por acreditar que seria possível chegar tão longe. Aos colegas de turma, que nunca se negaram em dividir seus conhecimentos, pela parceria ao longo dessa caminhada acadêmica, em especial a vocês: Kelem, Marcinete, Vanessa, Raimundo, Yollanda, Priscila, Cláudio, Núbia e Claudia Solange. Obrigada pela paciência comigo! Aos queridos Prisco, Wallace e Rosani, pela ajuda técnica, assessoria acadêmica e amizade.

Àqueles que, de forma incondicional, foram meus grandes incentivadores e cuja presença fez toda diferença em minha jornada. Pessoas que sempre me acolheram nos

momentos mais desafiadores. Que a vida lhes retribua o amor, a paciência e a generosidade que vocês compartilharam comigo, meus queridos: Cleide, Dorcele, Roneti, Miranda, Diane, Keity, Ronivaldo e Mauro Augusto.

Por fim, agradeço aos participantes que colaboraram com minha pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível. Meu muito obrigada!

“Nunca achei que mudaria o mundo sozinha, mas sem minhas atitudes agora, e as zilhões de atitudes do mundo, nada mudaria em tempo algum. Eu construo mudanças no mundo com minhas pequenas atitudes em favor daquilo que me representa. É como a teoria do caos, um bater de asas aqui, repercute por todo o universo”.

Mary Paes

HAUSSLER, Nathalie Santana Andrade. **A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: desafios e possibilidades da gestão escolar no município de Macapá - AP.** Orientadora: Profa. Dra. Selma Gomes da Silva. 2025. 159f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional / PROFEI) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva / PROFEI, intitulada *A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: desafios e possibilidades da gestão escolar no município de Macapá-AP*. A investigação aborda a inclusão de crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na Educação Infantil, com foco nas possibilidades e nos desafios enfrentados pela gestão escolar em duas escolas da rede municipal de Macapá-AP. O objetivo foi compreender, a partir das vivências dos gestores escolares (diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolar e administrativo), os principais desafios relacionados à inclusão e, com base nessa compreensão, elaborar um guia educacional que auxilie na superação dessas dificuldades. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e realização de entrevistas abertas com gestores escolares. A análise dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo. Os resultados apontam a carência de formação específica dos gestores em educação inclusiva, a escassez de recursos materiais e humanos, e a inexistência de estratégias integradas entre os diferentes agentes escolares para o acolhimento de crianças com deficiência. Os desafios identificados reforçam as discussões realizadas no embasamento teórico sobre a gestão democrática, os princípios da educação inclusiva e os fatores estruturais e sociais que influenciam diretamente o sucesso da inclusão escolar. Como recurso educacional resultante da pesquisa, foi elaborado o guia “Gestão Escolar e Inclusão: um guia para práticas efetivas na Educação Infantil”, com propostas e orientações voltadas à atuação dos gestores na promoção de uma gestão democrática, acessível e inclusiva, em que cada criança seja respeitada e valorizada nas suas especificidades. Em suma, o estudo reforça que a inclusão escolar é um processo contínuo que demanda compromisso institucional e social, bem como investimento em capacitação profissional, infraestrutura adequada e mudanças atitudinais profundas na comunidade escolar. Espera-se que o estudo incentive novos debates e favoreça a construção de práticas inclusivas mais efetivas no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Gestão Escolar. Educação Infantil. Crianças com Deficiência.

HAUSSLER, Nathalie Santana Andrade. *The inclusion of children with disabilities in early childhood education: challenges and possibilities for school management in the city of Macapá - AP*. Advisor: Prof. Dr. Selma Gomes da Silva. 2025. 159p. Dissertation (Master's Degree in Inclusive Education) – Federal University of Amapá, Macapá, 2025.

ABSTRACT

This study is the result of research developed within the scope of the Professional Master's Degree in Inclusive Education / PROFEI, entitled The inclusion of children with disabilities in early Childhood Education: challenges and possibilities of school management in the city of Macapá-AP. The investigation addresses the inclusion of children with disabilities and/or with specific educational needs in Early Childhood Education, focusing on the possibilities and challenges faced by school management in two schools in the municipal network of Macapá-AP. The objective was to understand, based on the experiences of school managers (principals, pedagogical coordinators, school secretaries and administrative staff), the main challenges related to inclusion and, based on this understanding, to develop an educational guide that helps to overcome these difficulties. The research adopted a qualitative approach, with bibliographical research, application of questionnaires and open interviews with school managers. Data analysis was based on Content Analysis. The results indicate a lack of specific training for managers in inclusive education, a shortage of material and human resources, and the lack of integrated strategies among the different school agents for welcoming children with disabilities. The challenges identified reinforce the discussions held in the theoretical basis on democratic management, the principles of inclusive education, and the structural and social factors that directly influence the success of school inclusion. As an educational resource resulting from the research, the guide "School Management and Inclusion: a guide for effective practices in Early Childhood Education" was prepared, with proposals and guidelines aimed at the performance of managers in promoting democratic, accessible, and inclusive management, in which each child is respected and valued in their specificities. In short, the study reinforces that school inclusion is an ongoing process that demands institutional and social commitment, as well as investment in professional training, adequate infrastructure, and profound attitudinal changes in the school community. It is expected that the study will encourage new debates and favor the construction of more effective inclusive practices in the context of early childhood education.

Keywords: *School Inclusion. School Management. Early Childhood Education. Children with Disabilities.*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas na Educação Infantil em Macapá	76
Gráfico 2: Opinião dos gestores sobre o Recurso Educacional	122
Gráfico 3: Sugestões dos gestores sobre o conteúdo do Recurso Educacional	123
Gráfico 4: Resultado da validação do Recurso Educacional	126

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1: Perfil da gestão escolar	83
Tabela 2: Conhecimentos dos gestores sobre Educação Inclusiva	87

QUADROS

Quadro 1: Revisão de literatura – dados bibliográficos e resultados (2019-2024)	27
Quadro 2: Categorias Temáticas	97
Quadro 3: Processo de inclusão	98
Quadro 4: Atribuições da gestão na inclusão	101
Quadro 5: Conduta do gestor inclusivo	102
Quadro 6: Atuação direta com crianças com deficiência	103
Quadro 7: Principais dificuldades enfrentadas para a inclusão	105
Quadro 8: Maiores desafios da gestão para a inclusão	107
Quadro 9: Sugestões para melhorar a inclusão escolar	109
Quadro 10: Ausência de trabalho integrado	112
Quadro 11: Inoperância da mantenedora	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CMEM	Conselho Municipal de Educação de Macapá
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETA	Instituto de Educação do Território do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PMM	Prefeitura Municipal de Macapá
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PPDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEMED/MCP	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEx	Unidade Executora
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma de identificação e seleção dos estudos para a revisão de literatura ...	26
Figura 2: Porcentagem de pessoas com deficiência em cada região brasileira	37
Figura 3: Paradigmas históricos da inclusão	41
Figura 4: Modelo biopsicossocial	46
Figura 5: Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil	53
Figura 6: Linha do tempo – Educação infantil	61
Figura 7: Estado do Amapá em relação ao Brasil e Macapá em relação ao Amapá	74
Figura 8: Percentual da população entre 0 e 6 anos	77
Figura 9: EMEI Ana Cristina Ramos Brito	78
Figura 10: EMEI Cantinho do Amor	79
Figura 11: Sequência da técnica da análise de conteúdo (Pré-análise)	82
Figura 12: A estrutura para construção do PPP	119
Figura 13: Registros do encontro formativo e validação do Recurso Educacional	125

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 APROXIMAÇÕES COM OS ESTUDOS SOBRE GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA	25
3 ASPECTOS FUNDANTES E LEGAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	33
3.1 BREVE HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	33
3.1.1 Conceito de Pessoa com Deficiência	35
3.1.2 Dados atuais sobre as pessoas com deficiência no Brasil	36
3.2 BASES SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS PARADIGMAS	38
3.2.1 Da Exclusão à Inclusão: A evolução dos paradigmas na Educação e na Sociedade.....	41
3.3 MODELOS E CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA	43
3.3.1 O modelo médico	44
3.3.2 O modelo social	44
3.3.3 O modelo biopsicossocial.....	45
3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
3.4.1 A Educação Especial	48
3.4.2 A Educação Inclusiva	49
3.4.3 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	51
3.5 DIRETRIZES E DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	52
3.5.1 Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)	54
4 EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR	57
4.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
4.1.1 A educação na infância ao longo da história ocidental e o surgimento da escola pública.....	57
4.1.2 A Educação Infantil brasileira	60
4.1.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a Educação Infantil (PNEEPEI).....	63
4.2 RELAÇÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA	65

4.2.1 Fundamentos da gestão democrática na Educação Inclusiva	65
4.2.2 A gestão democrática na escola e o PPP	68
4.2.3 Atribuições da gestão escolar frente à inclusão de crianças na Educação Infantil .	70
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	72
5.1 CLASSIFICAÇÃO E ETAPAS DA PESQUISA	72
5.2 ASPECTOS ÉTICOS	73
5.3 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE MACAPÁ	74
5.3.1 Educação e primeira infância em Macapá	75
5.4 LÓCUS DA PESQUISA	78
5.5 POPULAÇÃO DE ESTUDO	79
5.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS	80
5.6.1 Aplicação de questionários	80
5.6.2 Realização de entrevistas abertas.....	81
5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	81
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83
6.1 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	83
6.1.1 Resultados da aplicação dos questionários.....	83
6.1.2 Resultados da aplicação das entrevistas	96
6.1.2.1 Categoria: Processo de Inclusão.....	97
6.1.2.2 Categoria: Atribuições da gestão na inclusão	100
6.1.2.3 Categoria: Conduta da gestão na inclusão	102
6.1.2.4 Categoria: Atuação direta com as crianças com deficiência	103
6.1.2.5 Categoria: Principais dificuldades enfrentadas.....	105
6.1.2.6 Categoria: Maiores desafios da gestão para a inclusão.....	107
6.1.2.7 Categoria: Sugestões para a melhorar a inclusão escolar.....	109
6.1.2.8 Categoria: Ausência de trabalho integrado	111
6.1.2.9 Categoria: Inoperância da mantenedora	114
6.2 ARTICULAÇÃO ENTRE DADOS E REFLEXÕES: ENTRAVES E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO	118
7 RECURSO EDUCACIONAL: GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: UM GUIA PARA PRÁTICAS EFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE 1	141

APÊNDICE 2	143
APÊNDICE 3	147
APÊNDICE 4	148
ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA - ESCOLA 1.....	151
ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA - ESCOLA 2.....	153
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP APROVADO.....	155

MEMORIAL

Sou Nathalie Santana Andrade Haussler, “Nath” para os meus amigos e familiares, e a “tia Nath” para os meus pequeninos alunos, aos quais, carinhosamente, chamo de “Princemores” e para os quais dedico parte da minha vida. Nasci no dia 16 de outubro de 1978, em uma comunidade ribeirinha, no arquipélago de Bailique, interior de Macapá, capital do Amapá. Recebi o privilégio de ser mãe de três filhos maravilhosos, que são minha maior fonte de motivação e alegria.

Sou filha de pescadores, cuja força e resiliência sempre me inspiraram profundamente por conseguirem ascender na vida, com muito trabalho. Desde muito jovem, alimentava um sonho de me tornar professora, um desejo fortemente incentivado pela minha avó Flausca, na sua condição de analfabeta. Ela, com sua sabedoria simples e amor incondicional, sempre me encorajou a seguir o caminho dos estudos, acreditando que a educação abriria portas para um futuro melhor. Não chegou a ver concretizado esse sonho, mas sinto que seria muitíssimo orgulhosa de minhas conquistas.

Costumo dizer que a educação me escolheu. Comecei nas brincadeiras de criança, quando eu sempre era a professora e meus irmãos e primos eram os alunos, e esse encantamento acompanhou-me até que cursei magistério no Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA), concluindo meus estudos em 1999. No início dos anos 2000, ao passar em um concurso público da rede estadual de ensino, voltei ao meu amado Bailique para trabalhar como professora do Ensino Fundamental, um retorno cheio de emoções e significados, afinal, para quem ali vivia, as perspectivas não eram as melhores, já que os estudos em Bailique encerravam na 4ª série primária. Portanto, ter condições de morar na capital e prosseguir os estudos, para mim, sempre foi motivo de orgulho. Em 2004, a vida me levou de volta à capital, onde comecei a trabalhar com crianças da Educação Infantil. Foi nesse período que descobri minha verdadeira inspiração, sentindo uma conexão profunda com os pequenos e suas necessidades educativas, as quais sempre enxerguei com amorosidade.

Durante essa jornada, cursei Pedagogia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), concluindo a licenciatura em 2009, e me especializei em Gestão do Trabalho Pedagógico no ano seguinte. Sou professora há 25 anos, dos quais mais de duas décadas dedicadas à Educação Infantil nas redes municipal e estadual de ensino. Cada dia na sala de aula é uma oportunidade única de aprender e ensinar, de crescer junto com meus alunos e meus pares.

Um dos momentos marcantes da minha carreira aconteceu em 2021, quando recebi um prêmio de reconhecimento, em um evento da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), na Feira de Ciências e Tecnologia, com o título: “Professora Inovadora”. Isso porque, durante a pandemia, criei um canal no *YouTube*, onde, além de ministrar minhas aulas, compartilhava conteúdos pedagógicos que ajudaram inúmeros professores a navegar por tempos tão incertos, em que a resiliência nos fortaleceu. Ver o impacto positivo desse trabalho, especialmente num tempo tão desafiador, foi incrivelmente gratificante e me deu a certeza de que, apesar das adversidades, de alguma forma, estava fazendo a diferença e, imprimindo marcas positivas. Ser professora durante a pandemia foi uma experiência única e desafiadora, que exigiu uma reinvenção completa da minha prática pedagógica. Portanto, a paixão pela educação e o compromisso com meus alunos me impulsionaram a buscar soluções criativas e eficazes.

Outro momento marcante foi a aprovação no processo seletivo do mestrado, participação incentivada por uma grande amiga da época da graduação, Rejane, a quem sou imensamente grata por acreditar que seria possível. cursar o mestrado foi um período de grandes desafios. No entanto, cada dificuldade enfrentada fortaleceu minha convicção de que estou no caminho certo e que este caminho, apesar de suas agruras, também vem ornado de esperanças e possibilidades.

Minha trajetória de vida é uma história de dedicação, superação e amor à educação e, em especial, à educação dos pequeninos. Nesse sentido, ousar dizer que esse estudo é um passo fundamental nessa jornada, uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e contribuir de maneira ainda mais significativa para a Educação Infantil e para a Educação Pública do meu Estado. Sei que este caminho não finda aqui! Sigo ansiosa para continuar aprendendo e crescendo, sempre com o coração cheio de esperança e do desejo ardente de lutar por uma escola inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e crescer.

E concludo essas linhas – mesmo que elas não se esgotem aqui – com as palavras de Rubem Alves (2018):

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *'affetare'*, quer dizer 'ir atrás'. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Assim, ao longo dessa trajetória, compreendi que o processo de ensinar e aprender vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Ele envolve a essência de quem somos, nossas inquietudes, desejos e, sobretudo, a busca constante por alimentar essa ‘fome’ que nos

move. O aprendizado, seja como educador ou como aprendiz, é sempre um caminho guiado pelo afeto e pela vontade de (se) transformar. É com essa certeza que sigo em frente, consciente de que cada etapa percorrida enriquece tanto a mim quanto àqueles com quem compartilho essa jornada.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira evidencia que, por muito tempo, pessoas com deficiência (PcD) foram submetidas a situações de exclusão, preconceito, rejeição e intolerância, sendo impedidas de frequentar as escolas, conforme destaca Cavalcante (2022). Essa exclusão social resultava na negação de seus direitos fundamentais, especialmente o de acesso à educação e ao desenvolvimento de suas potencialidades no ambiente escolar. O tratamento dispensado historicamente às pessoas com deficiência reflete uma sociedade marcada por discriminação e preconceito, aspectos que, infelizmente, ainda persistem em muitos contextos.

A instituição escolar, enquanto espaço social, também reproduziu práticas excludentes. Embora avanços tenham ocorrido, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma escola democrática e inclusiva. Como pontua Freitas (2014, *apud* Nascimento; Freitas, 2020, p. 66), “a escola vem se tornando um espaço mais democrático, mas ainda persiste a discriminação e a exclusão”. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, especialmente por meio de seu artigo 205, que afirma a educação como um direito de todos e dever do Estado, iniciou-se um processo mais efetivo de valorização da diversidade no ambiente escolar (Ornelas, 2023). No entanto, conforme destaca Lord (2017, p. 294), com a Carta Magna, “o direito que envolve a educação ganhou uma grande e complexa dimensão, sendo responsável por conquistas e estabelecendo constantes e novos desafios como condição de seu alcance pleno”. Isso permite compreender que o direito à educação constitui um processo dinâmico, em constante transformação, influenciado pelas demandas sociais, pelas mudanças legislativas e pelas práticas institucionais.

Diversos marcos legais reforçaram esse movimento, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008); o Decreto nº 7.611/2011, que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE); o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), com metas que deveriam ter sido cumpridas até 2024; e a Lei nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também chamada de Lei Brasileira de Inclusão.

Apesar dessas conquistas, a inclusão de PcD nas escolas ainda apresenta fragilidades. Schramm (2021) aponta que ainda há carências em aspectos, como a formação continuada dos

professores, a prática da educação colaborativa, o uso de recursos tecnológicos, a adequação da infraestrutura escolar e o conhecimento sobre a realidade dos alunos. A diferença de estrutura e de condições entre escolas particulares e públicas torna-se evidente, apesar de ambas estarem submetidas às mesmas obrigações legais. Nesse cenário, os princípios da inclusão, embora fortalecidos no século XX, ainda enfrentam muitos obstáculos para a efetivação dos direitos das PcD. É importante destacar, no entanto, que muitos profissionais da educação, dentre eles gestores, professores do ensino regular e do AEE, bem como famílias e a comunidade, têm se mobilizado em favor de práticas mais inclusivas (Cavalcante, 2022).

O avanço do Brasil na perspectiva da inclusão tem mobilizado educadores e familiares em torno de um objetivo comum: assegurar o pleno acesso à educação e ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência e contribuir para que participem de forma efetiva da sociedade e se desenvolvam como cidadãos conscientes de seu potencial (Ornelas, 2023).

Dessa forma, o presente estudo buscou compreender os principais desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com deficiência e necessidades educativas específicas na Educação Infantil, com base na vivência dos agentes da gestão escolar no município de Macapá, Estado do Amapá. A investigação se fundamentou nos princípios da inclusão e da gestão participativa, características essenciais da escola democrática. Segundo Silva (2022), uma gestão democrática, participativa e orientada por objetivos e metas coletivamente definidos aproxima-se da gestão inclusiva, ao promover a participação de todos, ao reconhecer as diferenças e ao garantir igualdade de condições para a aprendizagem.

O *locus* da pesquisa foi o município de Macapá, capital do Amapá, que conta atualmente com 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), 12 creches, dois centros conveniados e seis escolas de Ensino Fundamental que atendem à pré-escola. Contudo, ainda existem lacunas significativas no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Diante disso, a pesquisa se justifica pelo potencial de contribuir para preencher ou reduzir esses espaços, ao investigar o papel da gestão escolar na efetivação de práticas inclusivas e propor um recurso educacional com esse fim.

Em especial, foram selecionadas duas escolas públicas da rede municipal localizadas no bairro Perpétuo Socorro: a EMEI Ana Cristina Ramos Brito e a EMEI Cantinho do Amor. Juntas, as EMEI's atendem aproximadamente 960 crianças de três a cinco anos e estão inseridas em um contexto comunitário marcado por vulnerabilidade social, com problemas de infraestrutura, transporte e moradia. A maioria das famílias depende de trabalhos informais, o que pode impactar diretamente o cotidiano escolar, bem como o processo de inclusão dessas crianças.

A partir desse contexto, estabeleceu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais os desafios enfrentados pela gestão escolar que afetam a inclusão na Educação Infantil na rede pública do município de Macapá/AP? Esta questão principal se desdobrou nas seguintes perguntas: (a) quais as reais dificuldades dos gestores em relação à inclusão escolar de alunos com deficiências e necessidades educativas específicas nas escolas municipais de Educação Infantil?; (b) qual o perfil sociodemográfico, acadêmico e formativo dos gestores das escolas pesquisadas em relação aos conhecimentos sobre a inclusão de PcD no ambiente escolar?; (c) como são discutidas as dificuldades frente às garantias de inclusão de crianças com deficiência nas atribuições dos gestores?; e (d) de que forma esta pesquisa poderá contribuir para mudanças de perspectiva e amenizar as dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares em escolas de Educação Infantil da rede municipal de Macapá-AP?

Partindo dessas questões, a hipótese levantada foi a de que a falta de formação dos gestores em Educação Inclusiva e Especial compromete a compreensão e execução de suas atribuições nesse contexto. Soma-se a isso a presença de múltiplas dificuldades, como a inadequação dos espaços escolares, a ausência de planejamento pedagógico articulado entre os professores da sala comum e do AEE, a escassez de materiais e recursos, e a persistência de barreiras arquitetônicas e atitudinais. A ausência de um plano de gestão escolar com foco inclusivo também contribui para os entraves no processo.

Com base nessas hipóteses, o objetivo geral da pesquisa foi compreender os principais desafios relacionados à inclusão de crianças com deficiência e suas necessidades educativas específicas a partir da vivência dos gestores escolares – diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolar e administrativo – e, a partir disso, elaborar um recurso educacional que colabore para mitigar essas dificuldades no contexto da Educação Infantil da rede pública de Macapá/AP.

Os objetivos específicos consistiram em: a) contextualizar historicamente a trajetória das pessoas com deficiência e suas conquistas legais; b) discutir a inclusão de crianças com deficiência e necessidades específicas na Educação Infantil; c) verificar as atribuições e as reais dificuldades dos gestores nas escolas estudadas; d) identificar o perfil dos gestores quanto a formação e conhecimentos sobre inclusão; e e) desenvolver um recurso educacional que apoie a atuação da gestão escolar na Educação Infantil no enfrentamento dessas questões.

A justificativa da pesquisa se sustenta na concepção de que a inclusão escolar deve ser um direito garantido, conforme Vieira (2021), sendo o Estado o principal responsável por proporcionar condições adequadas à aprendizagem, com base numa proposta educacional humanística. Libâneo (2021, p. 102) afirma que “o direito de todos a educação é um dos mais

importantes princípios da sociedade democrática” e, nesse sentido, reconhece a educação como um dos pilares da sociedade, exigindo que a Inclusão Escolar seja entendida como um compromisso coletivo e transformador.

Diante desse contexto, destaca-se a relevância da abordagem desse tema no âmbito educacional, uma vez que a Educação Inclusiva, diferentemente da Educação Especial, busca integrar os alunos com necessidades específicas ao convívio e à aprendizagem com os demais estudantes nas escolas regulares e promover seu desenvolvimento pleno como parte integrante da sociedade (Santos, 2021). A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares gera benefícios tanto para os próprios estudantes quanto para seus colegas, ao promover o respeito às diferenças e ao fortalecer a convivência (Cavalcante, 2022).

Nesse sentido, a gestão escolar, composta por diretor, coordenadores pedagógicos, secretários escolar e administrativo, é fundamental para garantir a organização pedagógica, administrativa e financeira da escola (Soares e Monteiro, 2024). Contudo, observa-se que a atuação desses profissionais frente às demandas da inclusão, por vezes, mostra-se insuficiente. “Nessa conjuntura, a inclusão escolar emerge como um novo desafio à gestão escolar, exigindo priorizações em aspectos variados como financeiros, materiais e de recursos humanos” (Carvalho; Lino, 2023, p. 4).

Assim, esta pesquisa surgiu das inquietações vivenciadas por esta pesquisadora, no cotidiano da Educação Infantil e das experiências então compartilhadas com profissionais da área. Com isso, acredita-se que o estudo tem grande relevância acadêmica por articular fundamentos teóricos com a realidade prática da gestão escolar frente à inclusão. Ademais, segundo Carvalho e Lino (2023, p. 4), “possui indiscutível importância pesquisas que fundamentem a atuação gestorial para a implantação inclusiva, já que esse profissional possui por função orientar e coordenar as ações dos demais profissionais escolares”.

A estrutura desta pesquisa contempla oito seções. No primeiro momento, a introdução apresenta os elementos fundamentais do estudo. A segunda seção, intitulada “Aproximações com os estudos sobre gestão e inclusão escolar: revisão de literatura”, teve como proposta apresentar um levantamento da literatura sobre gestão e inclusão escolar, com o objetivo de mapear estudos e pesquisas existentes acerca do tema desta investigação – o estado da arte/conhecimento. Em seguida, são abordados os aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva, incluindo os modelos de deficiência e os principais documentos normativos. A quarta seção discute a relação entre Educação Infantil Inclusiva e gestão democrática, com enfoque nas atribuições da equipe gestora. A metodologia compõe a quinta seção, no qual são apresentadas as etapas da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados e

os critérios éticos. A sexta seção traz os resultados obtidos com a análise e a discussão dos dados da pesquisa de campo. Na sétima seção, descreve-se o processo de elaboração e validação do recurso educacional intitulado “Gestão Escolar e Inclusão: um guia para práticas efetivas na Educação Infantil”. E, por fim, a oitava seção apresenta as considerações finais do referido estudo.

Nesse sentido, este trabalho compreende que o sistema educacional público pode contribuir para uma reflexão crítica por meio de um processo dialógico e participativo e, do mesmo modo, permitir que os alunos sejam protagonistas da construção do conhecimento. Esse princípio, amplamente defendido por Paulo Freire (1987; 2008), orienta para uma abordagem emancipadora, que busca questionar e transformar as estruturas sociais injustas.

2 APROXIMAÇÕES COM OS ESTUDOS SOBRE GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa sobre gestão escolar e inclusão de crianças com deficiência tem evoluído nos últimos anos, especialmente com a ampliação das políticas educacionais voltadas à Educação Inclusiva. No entanto, ainda existem inúmeros desafios, e diversos estudos procuram compreender o papel da gestão escolar na implementação de práticas inclusivas. Esta seção busca oferecer um panorama de estudos recentes sobre o tema, com o objetivo de destacar suas contribuições, apontar os desafios enfrentados e identificar as lacunas presentes na literatura acadêmica.

Assim sendo, a revisão de literatura constituiu uma etapa essencial deste estudo, com o objetivo de identificar e analisar produções acadêmicas que abordassem os desafios e as possibilidades da gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Essa etapa permitiu a construção de uma base teórica que contribuiu para a compreensão do cenário educacional atual, para a delimitação do campo investigativo e as discussões deste estudo. Nesse sentido, a revisão de literatura desempenha um papel essencial na pesquisa, pois possibilita uma atualização sobre o problema investigado, permitindo compreender os estudos já realizados, as metodologias adotadas e os resultados alcançados por outros pesquisadores (Lord, 2021). Portanto, a revisão de literatura compõe parte relevante da pesquisa científica e constitui uma base para a análise mais minuciosa de uma área de conhecimento e permite obter-se novos saberes, contribuições e enfoques possíveis sobre uma área estudada (Flor *et al.*, 2021).

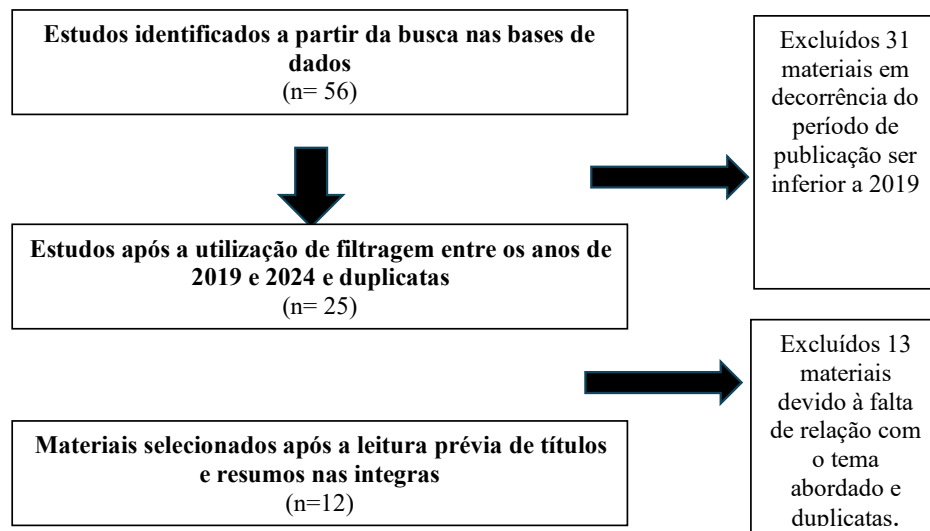
Com base nesses preceitos, a revisão de literatura desta pesquisa foi conduzida com o objetivo de identificar e analisar estudos realizados nos últimos cinco anos (2019-2024), que discutem os desafios e as possibilidades da gestão escolar na promoção da inclusão para crianças com deficiência. A revisão buscou destacar as contribuições teóricas e práticas apresentadas na literatura científica, além de apontar lacunas e barreiras identificadas nas pesquisas analisadas.

Nesse sentido, os achados desta revisão resultaram de uma busca sistemática realizada nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, *SciELO*, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP). Essas bases foram selecionadas por sua relevância no campo da Educação e por reunirem ampla produção científica atualizada.

Foram utilizados como descritores os termos: “gestão escolar”, “inclusão escolar”, “deficiências” e “educação infantil”. Esses descritores foram combinados entre si para ampliar a abrangência da busca e as especificidades do tema da pesquisa. Os critérios de inclusão adotados foram: publicações disponíveis na íntegra, publicadas entre 2019 e 2024, que abordassem diretamente a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, com foco na atuação da gestão escolar. Por outro lado, foram excluídos materiais publicados antes de 2019, que não estivessem disponíveis em sua totalidade ou que tratassem da inclusão de maneira genérica ou desvinculada do escopo.

Inicialmente, foram encontrados 56 materiais relevantes para o tema em estudo. Após a leitura dos títulos e resumos, 25 foram selecionados conforme os critérios de inclusão e exclusão. Em seguida, procedeu-se à leitura completa dos documentos e à seleção final de 12 estudos para análise aprofundada, após a aplicação de critérios temporais e de relevância temática. Os estudos selecionados foram examinados com foco na metodologia utilizada, no recorte do tema, nos objetivos, nos principais achados e nas contribuições teóricas, conforme revela a Figura 1:

Figura 1: Fluxograma de identificação e seleção dos estudos para a revisão de literatura



Fonte: Elaboração da autora (2024)

Para facilitar a organização e a consulta dos materiais analisados, foi elaborado um quadro-síntese, contendo informações bibliográficas – como autor, título, base de dados, objetivos, metodologia e principais achados. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que sistematiza os estudos selecionados na revisão de literatura.

Quadro 1: Revisão de literatura – dados bibliográficos e resultados (2019-2024)

N.º	Autores/Ano	Título	Base de Dados	Modalidade	Objetivo da Pesquisa	Tipo de Pesquisa	Metodologia	Principais Resultados
1	Dib, Tatiana Dantas (2020)	A inclusão social de pessoas com deficiência através da efetivação do direito à acessibilidade	Biblioteca de Teses BDTD	Dissertação	O principal objetivo é analisar a temática da deficiência sob a perspectiva da efetivação do direito à acessibilidade, considerando-a como uma forma de inclusão social das pessoas com deficiência. Além disso, o estudo visa reconhecer essas pessoas como titulares de direitos que não apenas precisam ser garantidos, mas também efetivados no âmbito social e jurídico.	Qualitativa e documental	A metodologia utilizada é qualitativa, com foco em análise documental e jurídica. A dissertação examina documentos internacionais e nacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, a Convenção da ONU sobre as Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, destacando a evolução dos direitos das pessoas com deficiência ao longo do tempo e sua incorporação no ordenamento jurídico brasileiro.	A pesquisa aponta que, historicamente, as pessoas com deficiência sofreram discriminação e marginalização devido à visão médica e biológica da deficiência. No entanto, com a evolução dos direitos humanos e a promulgação de legislações, como a Constituição Federal de 1988 e a Convenção da ONU sobre as Pessoas com Deficiência, houve um avanço significativo no reconhecimento e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que tange à acessibilidade.
2	Luz, Jéssica Tavares (2020)	O cuidar e o educar na educação infantil: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino	Biblioteca de Teses BDTD	Dissertação	Identificar a concepção da prefeitura sobre a função da Auxiliar em Educação e investigar se há separação entre educação e cuidado.	Qualitativa	Análise documental.	Incongruências entre documentos oficiais e a prática. Visão assistencialista prevalece.
3	Santos, Cristiane Souza (2021)	A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: um estudo no município de Feira de Santana – BA	Catálogo de Teses CAPES	Dissertação	Compreender o papel da equipe gestora na inclusão de crianças com deficiência.	Estudo de Caso	Questionários e entrevistas semiestruturadas.	Desafios de inclusão devido à falta de formação continuada, acessibilidade e materiais adaptados.

Continua...

Continuação

Quadro 1: Revisão de literatura – dados bibliográficos e resultados (2019-2024)

N.º	Autores/Ano	Título	Base de Dados	Modalidade	Objetivo da Pesquisa	Tipo de Pesquisa	Metodologia	Principais Resultados
4	Schramm, Cláudia Vieira (2021)	Inclusão escolar: desafios para a equipe gestora	Catálogo de Teses de CAPES	Dissertação	Conhecer as estratégias administrativas adotadas por uma equipe gestora de escola privada para adequação à legislação inclusiva.	Qualitativa, exploratória.	Entrevistas com gestores.	Inclusão exige adequações que impactam financeiramente a escola. Gestão compartilhada necessária.
5	Vieira, Camila de Velasco e (2021)	Caminhos, dificuldades e acertos da escola regular na inclusão de pessoas com Síndrome de Down: relato de pais	Biblioteca de Teses de BDTD	Dissertação	Analisar a inclusão de pessoas com Síndrome de Down na escola regular.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adota a abordagem de pesquisa de campo.	A metodologia utilizada foi orientada pela técnica de história de vida, na qual pais de pessoas com Síndrome de Down relataram suas experiências por meio de um questionário, cujo objetivo era conhecer o processo de inclusão e exclusão escolar de seus filhos.	A pesquisa revela que a inclusão escolar é frequentemente dificultada pela falta de professor de apoio, por turmas cheias, exclusão de atividades e a insensibilidade da equipe escolar. Para que a inclusão seja bem-sucedida, são cruciais o acolhimento, o afeto, um bom planejamento pedagógico e a colaboração entre família e escola.
6	Brito, Ângela do Céu Ubaiara (Org.) (2022)	Cuidar e Educar: caderno de orientações pedagógicas para a Educação Infantil do Estado do Amapá	Google acadêmico /Portal govap	Caderno com orientações	. Oferecer diretrizes abrangentes para a Educação Infantil, visando integrar o cuidado e a educação de maneira equilibrada. Busca orientar gestores e educadores na implementação de políticas educacionais eficazes, promovendo bem-estar das crianças e ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.	O documento é um caderno de orientações pedagógicas destinado à Educação Infantil no Estado do Amapá, com abordagem qualitativa, bibliográfica e documental.	O material foi elaborado com base em diretrizes educacionais e em práticas pedagógicas recomendadas para a Educação Infantil, enfatizando a integração entre cuidado e educação. Ele reúne práticas e estratégias fundamentadas em teorias do desenvolvimento infantil e inclusão educacional, com orientações para aplicação no contexto escolar.	O caderno destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando a criação de um ambiente que respeite as necessidades individuais das crianças e promova seu desenvolvimento pleno. Ele também apresenta estratégias para gestores e educadores, com foco na promoção de políticas educacionais que assegurem uma educação de qualidade, com a integração de cuidado e aprendizado em todos os aspectos do cotidiano escolar.

Continua...

Quadro 1: Revisão de literatura – dados bibliográficos e resultados (2019-2024)

Nº	Autores/Ano	Título	Base de Dados	Modalidade	Objetivo da Pesquisa	Tipo de Pesquisa	Metodologia	Principais Resultados
7	Cavalcante, Fabiana Silva Zuttin (2022)	Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas	Biblioteca de Teses BDTD	Tese	Compreender as relações de cuidado e educação de uma turma de crianças com deficiência sob o Modelo Social da Deficiência.	Estudo de Caso.	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.	A importância do cuidado na educação inclusiva. Necessidade de (re)significar práticas para promover a inclusão de qualidade.
8	Rosa, Maria de Fátima da (2022)	Gestão escolar e inclusão: trilhando caminhos para uma escola inclusiva	Catálogo de Teses CAPES	Dissertação	Analisar o impacto da formação continuada dos gestores na implementação de práticas inclusivas.	Qualitativa, Pesquisa Participante.	Questionários, observação e grupos focais.	A formação é necessária, mas os gestores ainda transferem a responsabilidade de inclusão para outros setores.
9	Reinehr, Mercia Marques de Mesquita e Ripa, Roselaine (2022)	O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva	Periódicos CAPES	Artigo	Discutir o papel do gestor escolar na construção da educação inclusiva com base na justiça e equidade.	Bibliográfica.	Revisão histórico-legal e análise documental.	A gestão democrática é fundamental, mas requer apoio de políticas públicas e outros atores.
10	Machado, Raíssa Anahy Negrini, Tatiane (2023)	O processo de inclusão na educação infantil: o que professores e equipe gestora nos contam	Periódicos CAPES	Artigo	Investigar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no processo de inclusão em uma escola de educação infantil.	Estudo de Caso.	Entrevistas narrativas.	A formação continuada dos professores é essencial para a reflexão e desconstrução de práticas que dificultam a inclusão.
11	Reis, Renata Lima Durães et al. (2023)	A educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar: uma revisão sistemática	Google Acadêmico	Artigo	Realizar uma revisão sistemática sobre a educação inclusiva e a gestão escolar na educação infantil.	Revisão Sistemática.	Busca em bases como Scielo e BDTD.	Os estudos revelam a necessidade de maior formação de gestores e compreensão dos documentos normativos para garantir a inclusão.
12	Ornelas, Maria Rosilei Oliveira dos Santos (2023)	Inclusão escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor	Catálogo de Teses CAPES	Dissertação	Investigar a perspectiva dos gestores sobre a educação inclusiva.	Qualitativa.	Entrevistas semiestruturadas.	A gestão inclusiva deve ser democrática e focada nas necessidades da comunidade escolar, apesar de desafios e barreiras.

Fonte: Elaboração da autora (2024)

A revisão de literatura realizada nesta pesquisa revelou importantes contribuições sobre o papel da gestão escolar no processo de inclusão de crianças com deficiência, com destaque para os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelas instituições de ensino para atender às demandas da Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil.

Dentre os estudos analisados, destacam-se as contribuições de Santos (2021) que, ao investigar a gestão escolar e a inclusão na Educação Infantil, no município de Feira de Santana (BA), apontou a falta de formação continuada e a ausência de acessibilidade e de materiais adaptados como fatores que comprometem a efetividade do processo inclusivo. Nesse mesmo sentido, Schramm (2021) identificou que as adequações para inclusão exigem investimentos financeiros para as escolas e que a gestão precisa ser compartilhada para superar tais barreiras.

Vieira (2021), por sua vez, ao relatar as experiências de pais de crianças com Síndrome de Down, evidenciou que os principais obstáculos enfrentados no processo de inclusão envolvem a ausência de professor de apoio, turmas superlotadas, exclusão de atividades e a falta de sensibilidade por parte da equipe escolar. Os relatos apontam que o sucesso da inclusão depende de acolhimento, afeto, planejamento pedagógico e da atuação conjunta entre família e escola.

Cavalcante (2022) enfatizou a importância das relações de cuidado e educação numa turma de crianças com deficiência, defendendo uma ressignificação das práticas pedagógicas à luz do modelo social da deficiência. Rosa (2022), em seus estudos, analisou o impacto da formação continuada dos gestores e identificou que, mesmo com formação, muitos ainda transferem a responsabilidade da inclusão para outros setores, o que tende a enfraquecer a efetivação da inclusão.

Reinehr e Ripa (2022) discutem a função do gestor na construção da Educação Infantil inclusiva com base em justiça e equidade, defendendo uma atuação democrática e articulada com políticas públicas. Machado e Negrini (2023) reforçam essa visão ao apontarem que a formação continuada é fundamental para a desconstrução de práticas excludentes no cotidiano escolar.

No que se refere à compreensão mais ampla do cenário educacional, Reis, Duarte e Martins (2023) realizaram uma revisão sistemática e concluíram que os gestores ainda carecem de conhecimento sobre os documentos legais que regem a Educação Inclusiva, o que compromete sua atuação prática. Ornelas (2023), ao analisar a perspectiva de gestores escolares sobre inclusão, ressaltou a necessidade de uma gestão democrática e alinhada às necessidades da comunidade escolar.

Já o estudo de Luz (2020) destacou a presença de uma visão assistencialista no trabalho de auxiliares da Educação Infantil e apresentou uma lacuna na formação e na valorização desses profissionais. No contexto regional, o “Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil do Estado do Amapá”, organizado por Brito (2022), apresenta diretrizes importantes para o cuidado e a aprendizagem, ao defender a criação de um ambiente acolhedor, com estratégias inclusivas adaptadas à realidade local.

Outro estudo relevante é o de Dib (2020), que analisou o direito à acessibilidade como mecanismo de inclusão social, contextualizando a evolução legislativa em torno dos direitos das pessoas com deficiência. A autora destaca que, apesar dos avanços legais, ainda há barreiras culturais e estruturais que impedem a efetivação desse direito de modo efetivo.

Por fim, cabe ressaltar que o levantamento realizado no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) não identificou nenhum estudo anterior com foco específico na atuação da gestão escolar frente à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A maior parte das pesquisas encontradas concentra-se no papel do diretor escolar, na formação docente, em deficiências específicas ou em outros níveis de ensino, o que reforça a relevância e a originalidade da presente pesquisa ao preencher essa lacuna na literatura.

Os resultados da revisão apontam que a inclusão escolar, embora seja um tema amplamente discutido, ainda apresenta desafios significativos relacionados à gestão. Entre os principais obstáculos, destacam-se: a falta de formação adequada para gestores e professores, a ausência de recursos materiais e humanos suficientes, e a resistência de alguns membros da comunidade escolar em aceitar a diversidade no ambiente educacional. Além disso, foi observado que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, a implementação dessas políticas ainda encontra dificuldades, principalmente no que se refere à capacitação contínua dos gestores, docentes e demais profissionais e à criação de um ambiente escolar inclusivo.

Esses estudos também indicam que, para que a inclusão de crianças com deficiência seja efetiva, é necessário um esforço conjunto entre a equipe gestora, os professores, as famílias e outros profissionais da educação. A gestão escolar tem um papel central nesse processo, sendo responsável por garantir que os recursos necessários estejam disponíveis e que a formação dos professores seja adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Ademais, os gestores precisam promover uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade, de modo a assegurar que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação de qualidade.

Portanto, o protocolo de revisão de literatura desenvolvido neste estudo buscou contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pela gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência no âmbito da Educação Infantil. A partir dos dados obtidos, foi possível identificar não apenas as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores, mas também caminhos e estratégias que podem ser adotados para superar essas barreiras. O estudo reforça a importância de políticas públicas consistentes e de um investimento contínuo na formação dos profissionais da educação, com o objetivo de promover a inclusão escolar efetiva.

Ao direcionar este estudo para a gestão escolar na Educação Infantil, a pesquisa preenche uma necessidade crucial, e oferece compreensões importantes e valiosas sobre como as escolas podem melhor se estruturar e se preparar para acolher e apoiar crianças com deficiências, fator que não apenas contribui para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, mas também fortalece a base teórica e prática para políticas educacionais mais eficazes, conforme salientado por estudos que associam a produção científica no campo da inclusão à melhoria das políticas públicas e sociais em educação (Lord, 2021).

Em suma, a análise da produção científica revelou a escassez de estudos que tratam especificamente da atuação da gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, especialmente no contexto da rede pública. Essa constatação reforça a importância da presente pesquisa, uma vez que busca contribuir com novas reflexões e práticas sobre o papel da gestão escolar inclusiva.

3 ASPECTOS FUNDANTES E LEGAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Esta seção foi construída com o resgate histórico das tratativas e do próprio conceito de pessoa com deficiência para a sociedade. Além disso, tratar-se-á, ainda que brevemente, dos paradigmas da Educação Inclusiva, dos modelos e concepções de deficiência e, em especial, da Educação Especial e da Educação Inclusiva, bem como da implementação legal da Política de Educação Inclusiva no Brasil.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na história da humanidade, pessoas com deficiência eram vistas como vítimas de deformação do corpo e/ou da mente. Desde os primórdios tempos até os dias atuais, as pessoas com deficiência receberam um tratamento que ora eram banidas do convívio social, ora eram aceitas e respeitadas (Dib, 2020). Sobre isso, Piccolo (2022, p. 47) afirma que diversos autores considerados clássicos “teceram comentários sobre essa experiência em passagens de suas obras. De Bacon à Foucault, passando por Shakespeare, Victor Hugo, entre outros, temos que os corpos considerados em desvio jamais passaram despercebidos das lentes literárias”.

Diante dessas premissas, observa-se o tratamento ríspido e cruel que a sociedade impunha às pessoas com deficiência, caracterizado por práticas desumanas. Na Antiguidade, esses indivíduos muitas vezes nem eram considerados humanos e, ao nascerem com alguma deficiência, podiam ser condenados à morte pelos próprios pais (Dib, 2020).

Dib (2020) assinala que, com o advento da era cristã, a sociedade passou a adotar uma nova perspectiva sobre as pessoas com deficiência. Isso ocorreu porque a doutrina cristã incorporou a máxima “amar o próximo como a si mesmo”. Embora a nobreza italiana não demonstrasse preocupação com as classes mais pobres, o Cristianismo difundiu a caridade e a humildade, promovendo um olhar mais compassivo sobre os mais desfavorecidos. Como resultado, surgiram espaços de acolhimento para marginalizados, bem como para as pessoas deficientes.

A partir do século XVIII, com o advento da ciência moderna, novas teorias foram desenvolvidas para explicar as deficiências, passando a considerá-las como decorrentes de fatores naturais e não mais de causas espirituais, como se acreditava anteriormente. Diante disso, observa-se também uma mudança na forma de tratar as pessoas com deficiência,

substituindo gradativamente a discriminação pela valorização de suas capacidades e superação individual (Ramos; Soares, 2020).

Dib (2020) enfatiza que o século XX é marcado por duas grandes guerras mundiais que desencadearam ainda mais a existência de pessoas com deficiências no planeta, em virtude dos sobreviventes das batalhas. Em consequência das guerras, muitas pessoas ficaram debilitadas fisicamente, exigindo, desta maneira, que o Estado criasse políticas públicas consistentes que visassem uma possível solução para os guerrilheiros mutilados, tomando, portanto, uma posição de agente protetor para esses indivíduos.

Diante desses preceitos, constata-se que, ao longo da história, as pessoas com deficiência foram frequentemente tratadas com desprezo e submetidas a condições desumanas, além de sofrerem restrições relacionadas à reprodução para a garantia de uma prole considerada saudável. Em muitos momentos, foram vítimas de punições impostas pelos próprios homens, que atribuíam às divindades a justificativa para o fato de terem nascido com alguma deficiência.

O que se pode ver é que, até os dias atuais, o termo utilizado para conceituar um indivíduo com deficiência é negligenciado, ainda sendo usada a expressão “portador de deficiência”. No entanto, de acordo com o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, as pessoas não portam uma deficiência como portam um sapato ou uma bolsa. Segundo Sasaki (2010), a partir da metade da década de 90, entrou em uso a expressão “pessoa com deficiência”, que valoriza o cidadão e mostra com dignidade a realidade da deficiência, termo este que permanece até os dias atuais.

Tendo como base essas informações supracitadas, percebe-se que abordar sobre as pessoas com deficiência é ressaltar a atuação dos direitos humanos dentro da sociedade. Ao longo dos anos, esses direitos vêm procurando demonstrar que todo o ser humano tem o “direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação” (Oliveira, 2012, p. 4). Isto porque os direitos humanos devem ser “assegurados a todos os brasileiros com deficiência e para esse grupo são desenvolvidos programas e ações do Governo Federal e da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência” (Oliveira, 2012, p. 7).

Quando se busca especificar o que vem a ser a pessoa com deficiência, pode-se observar que tal definição vem sofrendo mudanças a cada nova década, uma vez que cada vez mais peculiaridades são apresentadas, bem como novos olhares são lançados sobre o assunto. Fonseca (2008, p. 2), em seu artigo intitulado “ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência”, afirma que

defender as minorias significa, portanto, preservar os Direitos Humanos de todos, para que a maioria democrática não se faça opressiva e possa legitimar-se pela incorporação das demandas de cada grupo humano, preservando a ideia de igualdade real a ser assegurada pelo Direito. (Fonseca, 2008, p. 2)

Diante disso, em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual foi aprovado um novo conceito sobre o que caracteriza uma pessoa com deficiência. Esse documento garantiu maior participação das próprias pessoas com deficiência na elaboração dos artigos apresentados, entre os quais se destaca o artigo 1º, que prevê:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (Brasil, 2016, p. 21)

Por conseguinte, pode-se mencionar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Na sequência, são analisadas as questões conceituais em torno da expressão Pessoa com Deficiência.

3.1.1 Conceito de Pessoa com Deficiência

A deficiência não deve ser compreendida apenas como uma limitação individual, mas como um fenômeno social, resultante da interação entre as características da pessoa e as barreiras impostas pelo meio. Piccolo e Mendes (2022) destacam que essa perspectiva desloca o foco do corpo para a sociedade, do individual para o coletivo, ao considerar a deficiência como uma condição relacional. Assim, mais do que uma característica intrínseca do sujeito, ela depende das estruturas sociais, políticas e culturais que restringem ou possibilitam a participação das pessoas em igualdade de condições.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reforça essa visão ao reconhecer que a deficiência não se limita a um impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial, mas resulta da interação desses fatores com as barreiras impostas pelo meio social. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas por essas pessoas

decorrem, principalmente, da organização da sociedade e não apenas de suas limitações individuais. Esse entendimento evidencia a necessidade de políticas e práticas voltadas para a eliminação dessas barreiras, a fim de garantir inclusão e equidade. Supera-se, assim, a visão assistencialista e biomédica da deficiência, ao enfatizar a importância de transformar o ambiente e as estruturas sociais para assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Pessoa com deficiência é, pois, aquela cuja participação na sociedade é cingida não apenas por impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais, mas, sobretudo, pelas barreiras impostas pelo meio. A deficiência, portanto, não se restringe a uma condição particular, mas resulta da relação entre o sujeito e a estrutura social, o que exige mudanças estruturais para garantir equidade, acessibilidade e inclusão.

Embora essas pessoas possam enfrentar dificuldades para realizar atividades diárias, isso não significa que estejam totalmente impedidas de exercê-las. Muitas vezes, necessitam de adaptações, recursos assistivos ou apoio de terceiros, mas mantêm o direito de participar da sociedade em igualdade de condições com os demais indivíduos.

3.1.2 Dados atuais sobre as pessoas com deficiência no Brasil

No Brasil, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD, 2022), há mais de 18 milhões de pessoas com deficiência no país com menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Tais informações foram divulgadas em 7 de julho de 2023, durante um evento online realizado pelo Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que teve como objetivo identificar a população com deficiência no país. Foi a primeira vez que a PNAD Contínua conseguiu reunir e disponibilizar dados sobre pessoas com deficiência. A partir dessa pesquisa, foi possível constatar as desigualdades entre as regiões brasileiras (Figura 2) e as parcelas da população. Além disso, o Governo Federal teve como objetivo garantir a inclusão e igualdade de oportunidades.

Figura 2: Porcentagem de pessoas com deficiência em cada região brasileira



Fonte: IBGE (2023)

No terceiro trimestre de 2022, os dados ofereceram um panorama detalhado sobre as características gerais dessa parcela da população que envolve as pessoas com deficiência. O número chega a 18,6 milhões, correspondendo a 8,9% da população total. Esses dados fazem parte do indicativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, lançada em Brasília (DF). Tal levantamento é fruto de um Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além de temas, como a inserção no mercado de trabalho e condições de estudo, a pesquisa permite ainda uma comparação entre as pessoas com e sem deficiência, destacando as prevalências e desigualdades entre estes grupos. Conforme afirma Silva (2020, p. 186):

O Mercado profissional, sempre olhou para as pessoas com deficiência física com preconceito, afirmando que eles não têm a força produtiva que justifique a sua inserção neste espaço. A produção sempre foi o principal requisito nas escolhas dos profissionais da economia, excluindo, assim, aqueles e aquelas que são vistos, neste meio, como prejuízo funcional, negando-lhes a oportunidade de demonstrarem as suas habilidades.

Diante do exposto, é fundamental garantir às pessoas com deficiência o direito à inclusão e à equidade, além da eliminação de qualquer forma de preconceito. Gradativamente, suas conquistas se consolidam e demonstram avanços na efetivação de seus direitos e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Deve-se reconhecer que a atenção prestada a esse grupo tem ganhado notoriedade e eficácia no âmbito dos direitos humanos, especialmente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabelece diretrizes para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades. Vale ressaltar que, no Brasil, em 2009, foi ratificada a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência junto com o seu protocolo facultativo, permitindo, assim, que qualquer cidadão do país denuncie, junto à Organização das Nações Unidas, qualquer violação ao tratado.

Contudo, embora esteja assegurado legalmente, ainda há muito a ser feito para banir o preconceito do meio social, especialmente na mentalidade daqueles que se consideram sem deficiência. Afinal, como bem elucida o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012, p. 21):

Muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação, e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana. Após a entrada em vigor da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD), a deficiência é cada vez mais considerada uma questão de direitos humanos. A deficiência uma importante questão de desenvolvimento com cada vez mais evidências de que pessoas com deficiência experimentam piores resultados socioeconômicos e pobreza do que as pessoas não deficientes.

O preconceito contra pessoas com deficiência está presente em todas as camadas sociais e não se restringe a um determinado grupo socioeconômico ou nível de escolaridade (Chacon; Uchôa, 2022). Muitas vezes, essa discriminação decorre da falta de conhecimento e da tentativa de estabelecer uma relação de superioridade em relação a essas pessoas.

Transformar essa realidade exige a conscientização de que todas as pessoas têm o mesmo valor e possuem os mesmos direitos, independentemente de suas condições. A deficiência não pode ser vista como um fator de inferioridade, e a construção de uma sociedade mais justa depende do compromisso do Poder Público e da responsabilidade de cada cidadão na promoção da igualdade e na eliminação do preconceito. Segundo Dib (2020), o Estado tem um papel fundamental na concretização dos direitos das pessoas com deficiência, sendo responsável por combater a exclusão social por meio da criação de políticas públicas e pela garantia do acesso aos direitos essenciais.

3.2 BASES SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS PARADIGMAS

As bases sociológicas da educação referem-se aos fundamentos teóricos e analíticos que a sociologia oferece para entender como a educação funciona dentro da sociedade. Essas bases ajudam a compreender a relação entre a educação e outros aspectos sociais, como a estrutura

social, a cultura, a economia, a política e outras variáveis. Essas perspectivas fornecem diferentes lentes para analisar como a educação se relaciona com a sociedade, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica das práticas e políticas educacionais.

Segundo Durkheim (2011), a educação é um processo de socialização responsável por transmitir os valores e as normas essenciais à manutenção da coesão social. Ao mesmo tempo, Bourdieu e Passeron (2008) argumentam que a escola também atua como espaço de reprodução das desigualdades, uma vez que o sistema educacional tende a legitimar as diferenças de capital cultural entre as classes sociais. Nesse sentido, a Sociologia da Educação permite analisar as interações entre a escola e outras esferas sociais, como a economia, a política e a cultura, oferecendo diferentes lentes para uma compreensão mais crítica das práticas e políticas educacionais (Saviani, 2021).

Muitos teóricos se dedicaram a estudar as relações entre sociedade e educação e a analisar os processos educativos influenciados por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Para Saviani (2021), é fundamental compreender a escola como uma instituição historicamente situada, cuja organização e funcionamento estão diretamente ligados às contradições da sociedade.

Bourdieu (2010) também ressalta que a educação contribui para a reprodução das estruturas sociais, uma vez que privilegia os grupos que já detêm maior capital simbólico. Esses estudos buscam compreender de que forma as escolas, enquanto instituições educacionais, são organizadas e impactam o corpo social. A educação enquanto processo coletivo, as desigualdades sociais e de acesso e permanência, bem como as relações de poder presentes no ambiente escolar e as políticas educacionais também fazem parte das abordagens da sociologia da educação (Arroyo, 2013).

Para Teixeira (2024, p. 2), “é por intermédio de um saber sociológico que o estudante poderá edificar sólidas reflexões em sua vivência e sua realidade social”. A partir dessa compreensão, entende-se que o conhecimento sociológico possibilita ao educando reconhecer seu papel na sociedade, contribuindo de forma crítica e consciente para transformações sociais que visem uma convivência mais justa e solidária.

A educação como processo social é, portanto, considerada um fenômeno pelo qual a sociedade transmite um conjunto acumulado de conhecimentos, valores, costumes e habilidades de uma geração para a outra e, neste sentido, a escola participa desse processo. Sendo assim, quando se pensa em educação plena, é preciso firmar uma necessária relação entre escola, família e comunidade, tendo em vista as particularidades e os desafios do processo educativo,

como destaca Caffagni (2024), ao defender a escola como espaço de diálogo entre saberes, pessoas e projetos coletivos de transformação social.

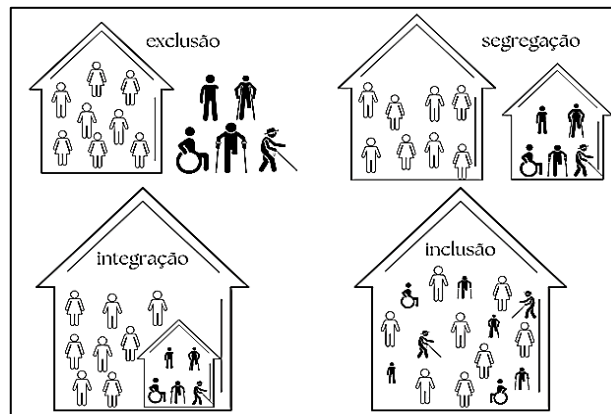
Algumas tendências ainda atuais se somam aos esforços por uma sociedade mais justa e solidária. Para Durkheim (2011), educar é socializar a criança, orientando-a à internalização dos valores coletivos que sustentam a coesão social. Essa perspectiva, no entanto, é criticada por Bourdieu (2010), que entende a escola como um espaço de reprodução simbólica e material das desigualdades sociais, por meio da transmissão do capital cultural das classes dominantes, mantendo o “habitus” e, conseqüentemente, a estrutura de dominação. Nessa mesma direção, Freire (1987, p. 33) adverte que “a educação ou funciona como um instrumento [...] de conformidade com o sistema, ou se torna a prática da liberdade”.

Por certo, é possível compreender a sociedade envolta em paradigmas, como o da exclusão, que afasta elementos considerados minorias dos sistemas sociais, econômicos e educacionais, e o da segregação, que marginaliza grupos com diferenças, como deficiência, raça ou gênero. No entanto, também existem os paradigmas da integração e da inclusão. Nessa perspectiva, as minorias, incluindo as pessoas com deficiência, passam a fazer parte dos sistemas regulares, com o reconhecimento e a valorização das diferenças. Essa leitura é corroborada por Costa e demais autores (2022), ao afirmarem que os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão representam estágios históricos distintos que expressam diferentes formas de compreender e lidar com a diversidade na educação.

A trajetória histórica e social das pessoas com deficiência tem sido marcada por várias abordagens distintas, que vão desde a exclusão total até a almejada inclusão. Cada uma dessas abordagens – exclusão, segregação, integração e inclusão – representa diferentes níveis de reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, é importante apresentar e analisar essas diferenças conceituais e práticas, destacando a evolução e os desafios associados a cada uma.

A seguir, para visualizar os diferentes paradigmas históricos da inclusão, apresenta-se a Figura 3, desenvolvida com o intuito de representar as mudanças significativas na forma como a sociedade percebeu e abordou a inclusão ao longo do tempo. Após, na sequência, discutiremos sobre cada um desses paradigmas.

Figura 3: Paradigmas históricos da inclusão



Fonte: Elaboração da autora (2024)

3.2.1 Da Exclusão à Inclusão: A evolução dos paradigmas na Educação e na Sociedade

A sociedade, ao longo da história, estruturou-se com base em diferentes paradigmas que influenciaram a forma como determinados grupos são percebidos e tratados. Dentre esses paradigmas, destacam-se a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, que refletem diferentes abordagens quanto à participação das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais.

A exclusão refere-se à prática de deixar de fora determinados grupos da participação na vida social, econômica, cultural e política. Segundo Albuquerque e Mori (2011, *apud* Yaegash *et al*, 2021), a concepção de pessoa humana varia na história conforme a demanda de produção exigida, o que legitima a inclusão e exclusão do ser humano. Historicamente, pessoas com deficiência foram frequentemente vistas como incapazes ou indignas de contribuir para a sociedade. Esse tipo de marginalização era baseado em preconceitos e estereótipos que perpetuavam a ideia de que a deficiência era um problema a ser ocultado ou eliminado.

A exclusão social resultava em falta de acesso à educação, ao emprego, a serviços de saúde e a outros direitos básicos, e isolava essas pessoas da vida comunitária. Ou seja, “o fato de algumas deficiências não permitirem ao indivíduo atuar em conjunto com àquela sociedade, levavam estes indivíduos à exclusão” (Costa *et al.*, 2022, p. 91).

Com o tempo, a segregação, surgiu como uma alternativa à exclusão; no entanto, envolvia a separação sistemática de pessoas com deficiência em ambientes especializados, como escolas especiais ou instituições residenciais. Embora a segregação tenha sido inicialmente vista como uma forma de fornecer cuidados adequados e educação apropriada, ela perpetuava a ideia de que pessoas com deficiência eram fundamentalmente diferentes e

incapazes de coexistir nos mesmos espaços com as demais. Essa abordagem reforçava estigmas e impedia a socialização e a interação plena com o restante da sociedade e, como na exclusão, reforçava a invisibilidade das pessoas com deficiência, já que, conforme Uchôa e Chacon (2022), o isolamento institucional visava proteger a sociedade do contato com essas pessoas, contribuindo para sua marginalização.

Diante disso, a integração marca um avanço em relação à segregação, mas ainda é insuficiente para alcançar a inclusão. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência passaram a ser inseridas nos ambientes gerais, como escolas e locais de trabalho, mas sem modificar esses ambientes para atender às necessidades específicas dessas pessoas. Na prática, isso significa que a responsabilidade de se adaptar recai sobre o indivíduo com deficiência que, muitas vezes, enfrenta barreiras físicas, sociais e institucionais. Embora a integração reconheça o direito de estar presente, ela não garante a participação equitativa ou o pertencimento real. De acordo com Costa e demais autores (2022, p. 92), “somente no período da integração foi que se começou a permitir a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, gradualmente elas foram tendo oportunidades de acesso à educação, mas, ainda somente para sujeitos de classes privilegiadas”.

O paradigma da inclusão, em contraste, representa uma abordagem mais humanística, progressista, holística e transformadora. A inclusão reconhece e celebra a diversidade humana, adapta e modifica os ambientes e práticas para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam participar de forma equânime (Uchôa; Chacon, 2022).

Para ilustrar essas diferenças, consideremos o exemplo do sistema educacional: Um sistema excludente não ofereceria nenhuma forma de educação para estudantes com deficiência. Um sistema segregado poderia fornecer educação, mas apenas em escolas especiais isoladas. Um sistema integrado permitiria que esses estudantes frequentassem escolas regulares, mas sem adaptações adequadas, deixando-os marginalizados. Já um sistema inclusivo adaptaria currículos, métodos de ensino e ambientes físicos para assegurar que todos os estudantes, com ou sem deficiência, pudessem aprender juntos e de forma eficaz.

Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma que a integração busca reinserir alunos que foram previamente excluídos, enquanto a inclusão tem como princípio garantir que ninguém fique de fora do ensino regular desde o início da vida escolar. As escolas inclusivas defendem uma organização do sistema educacional que leve em conta as necessidades de todos os alunos e que seja estruturada para atendê-las.

A transição de práticas de exclusão para inclusão reflete uma evolução no entendimento e na valorização da diversidade. No entanto, alcançar a inclusão plena é um desafio contínuo

que exige compromisso, recursos e mudança cultural. Nesse sentido, políticas públicas, legislação e movimentos de direitos civis desempenham papéis cruciais na promoção da inclusão, mas a mudança mais profunda deve ocorrer na mentalidade coletiva e nas práticas cotidianas, tendo em vista que a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um processo contínuo de adaptação e valorização da diversidade humana, que beneficia pessoas com deficiência e toda a sociedade. “Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão, eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos” (Mantoan, 2015, p. 28-29).

3.3 MODELOS E CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA

A deficiência tem sido um tema central nas discussões sobre inclusão, direitos humanos e igualdade de oportunidades. Ao longo da história, várias perspectivas foram desenvolvidas para entender e lidar com a deficiência, refletindo diferentes valores sociais, culturais e políticos. Nesse contexto, busca-se apresentar alguns desses modelos e concepções da deficiência, examinando suas implicações e evolução ao longo do tempo.

Conforme Batista e Cardoso (2020), buscar superar a discriminação e procurar se incluir na sociedade como uma pessoa “normal” não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se vive num mundo tão preconceituoso. Isso porque, para que a Educação Inclusiva seja bem-sucedida na escola, se faz necessário apresentar acessibilidade desde a entrada até os equipamentos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. “A acessibilidade pode ser definida como a forma de organizar os espaços para que todas as pessoas possam utilizá-lo de forma autônoma” (Batista; Cardoso, 2020, p. 3).

Pensando assim é que se pode entender que a deficiência passou a fazer parte da vida de forma positiva, compreendendo-se que a real dificuldade era estabelecer igualdade de oportunidades. Isso porque se vive em uma sociedade em que a palavra inclusão faz parte da vida das pessoas. Contudo, importante é não ignorar e muito menos fugir desse mundo de diversidades, pois elas estão presentes em todas as partes (Araújo, 2023).

No Brasil, as concepções da deficiência refletem uma variedade de perspectivas que têm evoluído ao longo do tempo, influenciadas por fatores culturais, sociais, políticos e legais. Essas concepções da deficiência no Brasil refletem uma compreensão cada vez mais ampla e integrada desse fenômeno, reconhecendo tanto as dimensões individuais quanto sociais e culturais envolvidas na experiência da deficiência.

A evolução dessas perspectivas tem sido impulsionada por movimentos sociais, avanços legislativos, mudanças de mentalidade e ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência em todo o país, pois “nas últimas décadas, esse entendimento que era mais atrelado a uma perceptiva de senso comum, vai assumindo uma compreensão científica e de maior comprometimento com esse público” (Foresti; Bousfield, 2022, p. 653). No entanto, para se conhecer a proposição desses modelos na compreensão do conceito Pessoa com Deficiência (PCD), serão brevemente abordadas as concepções médica, social e biopsicossocial.

3.3.1 O modelo médico

Segundo Foresti e Bousfield (2022), o modelo médico da deficiência surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, tendo como embasamento princípios iluministas e positivistas que estruturam um discurso científico sobre o indivíduo. Ao longo do século XX, com o avanço da medicina, passou-se a ter uma maior atenção e associação entre deficiência e área médica. Entende-se que, a apropriação da medicina sobre os estudos sobre deficiência “tornou-se um marco e permanece até os dias atuais, como é o caso dos atendimentos e serviços voltados às PcD, além da percepção de tratar a deficiência como uma doença na qual teria alguma espécie de cura e/ou tratamento” (Foresti; Bousfield, 2022, p. 657).

Verifica-se que essa concepção foi predominante por muitos anos e é caracterizada por uma abordagem que enfoca a deficiência como uma condição individual, biológica e patológica. De acordo com essa perspectiva, a deficiência é vista como uma limitação que reside no corpo ou na mente da pessoa, e a solução para lidar com ela geralmente envolve intervenções médicas, terapias ou reabilitação.

A partir desse enunciado, considera-se que o modelo médico tende a colocar a responsabilidade pelos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência principalmente sobre elas mesmas, desconsiderando os aspectos sociais, culturais e ambientais que também contribuem para sua exclusão e marginalização (Yaegashi *et al.*, 2021). Além disso, esse padrão pode perpetuar estigmas e preconceitos, ao considerar as pessoas com deficiência como inferiores ou incapazes de participar plenamente da sociedade.

3.3.2 O modelo social

Em contraste com o modelo médico, o modelo social da deficiência enfatiza as barreiras sociais e ambientais que impedem a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência

na sociedade. De acordo com essa perspectiva, a deficiência não é uma característica intrínseca da pessoa, mas sim uma consequência da falta de adaptação do ambiente e das atitudes discriminatórias. Nesse sentido, Foresti e Bousfield (2022) destacam que o modelo social rompe com concepções reducionistas que tratam a deficiência apenas como um problema físico ou biológico, e ampliam sua compreensão para fatores sociais e políticos. Isso implica em políticas e práticas que promovam a acessibilidade universal, a igualdade de direitos e a valorização da diversidade.

A adoção do modelo social sugere uma mudança de paradigma na forma como a sociedade estrutura seus espaços e políticas. Em vez de responsabilizar o indivíduo por suas limitações, busca-se transformar o meio social para garantir equidade e acessibilidade. Como destacam Yaegashi *et al.* (2021), é a própria organização da sociedade que impõe barreiras à plena participação das pessoas com deficiência, sendo, portanto, responsabilidade coletiva a superação desses obstáculos. Além disso, essa abordagem fortalece a importância de políticas públicas inclusivas que assegurem que as PcD tenham acesso igualitário à educação, ao trabalho e à participação ativa na sociedade. Dessa forma, a inclusão não se restringe à presença em determinados espaços, mas significa oferecer condições para uma participação efetiva.

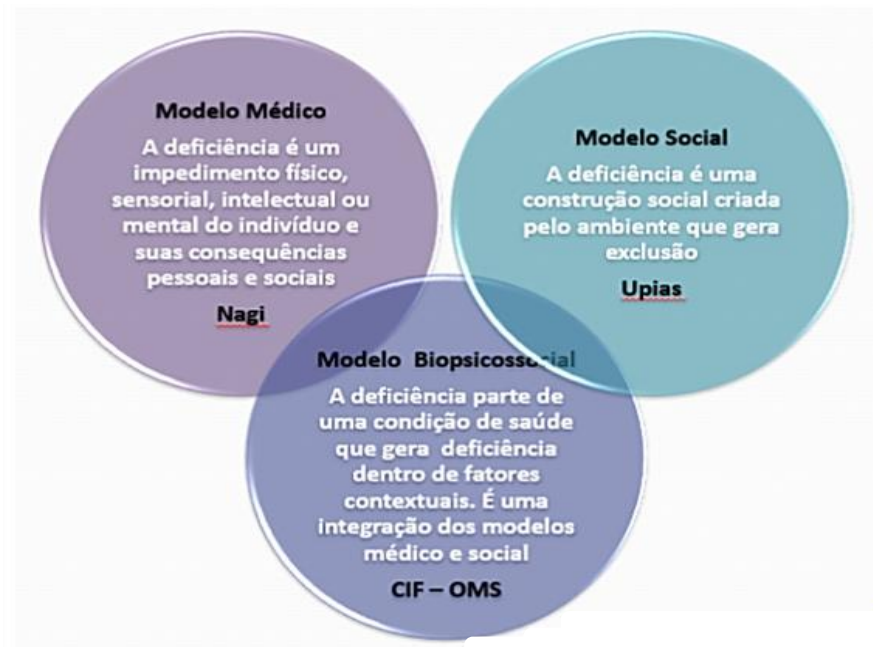
3.3.3 O modelo biopsicossocial

Por fim, encontra-se o modelo biopsicossocial, que pode ser considerado como uma abordagem mais recente e abrangente para entender a deficiência. Esse modelo reconhece a interação complexa entre os fatores biológicos, psicológicos e sociais na experiência da deficiência. Ele enfatiza não apenas as limitações funcionais ou as condições médicas, mas também os aspectos psicossociais, como a autoestima, a identidade e o bem-estar emocional das pessoas com deficiência (Francisco; Gonzalez, 2022).

Ao adotar o modelo biopsicossocial, a compreensão da deficiência se torna mais holística e integrada, ao considerar tanto as necessidades individuais quanto os contextos sociais mais amplos. Isso pode levar a abordagens mais inclusivas e centradas na pessoa, que valorizam a autonomia, a autodeterminação e a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida. Em outras palavras, percebe-se que a falta de acesso a bens e serviços, bem como fatores sociais e ambientais, podem determinar limitações, devendo, portanto, ser solucionadas de maneira coletiva por meio de políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades.

De acordo com Dall’Agnol (2018), o modelo biopsicossocial surgiu com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2007, e tem como preceito o fato de que a deficiência parte de uma condição de saúde que gera deficiência dentro de fatores contextuais, ou seja, é uma integração dos modelos médico e social, conforme ilustrado na Figura 4:

Figura 4: Modelo biopsicossocial



Fonte: Diário da Inclusão Social (2018).

A Figura 4 auxilia na percepção de que o modelo biopsicossocial é uma abordagem multidisciplinar que abrange as dimensões biológica, psicológica e social de um indivíduo. Quando se refere ao biológico, tem-se como fator preponderante a investigação dos sintomas físicos para entender como a causa da doença pode estar no organismo do paciente.

Nessa dimensão, busca-se envolver fatores, como a saúde física, propensões genéticas e o efeito de drogas e medicamentos. No que diz respeito à dimensão psicológica, faz-se necessário investigar as causas psicológicas que estão intervindo na saúde do paciente. Tais questões envolvem habilidades sociais, relacionamentos familiares, autoestima e saúde mental. Já a abordagem social investiga como os fatores sociais – aspectos socioeconômicos, culturais e inter-relacionais – podem afetar a saúde do paciente.

Tendo como embasamento todos esses conceitos, verifica-se que os modelos e concepções da deficiência refletem as diferentes maneiras pelas quais a sociedade entende e responde à diversidade humana. Enquanto o modelo médico tende a patologizar e individualizar

a deficiência, o modelo social e o modelo biopsicossocial destacam as dimensões sociais e contextuais desse fenômeno e promovem uma visão mais ampla e inclusiva.

Para a promoção de uma sociedade inclusiva e equitativa, é fundamental reconhecer e superar as barreiras sociais, culturais e políticas que limitam a participação das pessoas com deficiência. Isso requer não apenas mudanças em políticas e práticas, mas também uma transformação mais profunda nas atitudes, percepções e valores da sociedade como um todo.

Ao adotar uma abordagem baseada nos princípios da diversidade, igualdade e justiça social, torna-se possível criar um ambiente onde todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir de forma significativa para o bem comum (Dall’Agnol, 2018).

3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após a Constituição Federal (CF) de 1988 estabelecer a educação como um direito de todos, a garantia desse direito tem motivado um esforço contínuo para se evoluir no sentido de proporcionar, de fato, que também as crianças com deficiência tenham acesso à educação pública na sua melhor forma de qualidade e de inclusão. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça, em seus artigos 58, 59 e 60, que esse objetivo não é uma responsabilidade exclusiva do Estado, mas deve ser construído em parceria com a família, a escola e a sociedade. Cabe destacar que a própria LDB, ao tratar da Educação Especial, assegura que sua oferta deve ter início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil, o que reafirma o compromisso legal com o atendimento educacional desde os primeiros anos de vida (Brasil, 1996).

O empenho do Estado no cumprimento da Carta Magna se revela ainda na adoção de duas políticas públicas, em especial a política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado, bem como orienta sobre a disponibilização de recursos e serviços para esse atendimento no ensino regular. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, fortalece a obrigatoriedade de inclusão, assegura direitos educacionais e garante que os sistemas de ensino ofereçam apoio necessário para a plena participação de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, promovendo uma educação acessível e de qualidade para todos.

3.4.1 A Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação destinada a atender às necessidades específicas de estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse campo educacional busca proporcionar a esses alunos as condições necessárias para sua aprendizagem e desenvolvimento, promovendo a inclusão social e educacional que perpassa todos os níveis de ensino. Ela deve ser garantida desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e assegurar que os alunos com deficiência e/ou com necessidades específicas tenham acesso à educação de qualidade em todas as etapas da vida escolar.

O público da Educação Especial no Brasil está definido por órgãos e documentos legais, como no Decreto nº 7611, de 2011, que especifica “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011). Por sua vez, o Ministério da Educação, na especificação do público para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclui alunos com deficiência, assim definidos: “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental 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, 2009).

Assim, a garantia dessa participação plena e efetiva para os alunos com deficiência deverá ser concretizada em ações, como: a acessibilidade a materiais, livros e atividades adaptadas, por exemplo, para estudantes com deficiência visual ou auditiva; a acessibilidade a espaços e a disponibilidade de equipamentos adaptados, desde salas de aulas a cadeiras de roda e outros dispositivos de assistência; acesso a tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela; acesso aos espaços e profissionais do AEE; além da necessária formação continuada de professores, para que a capacitação esteja adequada e atualizada às demandas educacionais de inclusão.

Ao pensar na oferta educacional para alunos do público da Educação Especial, torna-se impossível dissociar Educação e Inclusão, sendo essencial assegurar a presença desses indivíduos, sobretudo nas salas comuns. Assim, quando se trata da Educação Inclusiva, então se entende que ela defende a existência de uma escola aberta a todos, já que se vive em uma sociedade plural e democrática. Diante dessa afirmativa, os sistemas educacionais têm por obrigação oferecer subsídios e iguais oportunidades para todos os alunos que buscam ingressar, permanecer e, principalmente, participar do processo de aprendizagem (Olszewski, 2018).

Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos com deficiência no ambiente escolar, mas exige um compromisso real da escola com a promoção da equidade e do respeito às diferenças. Esse compromisso está alinhado à necessidade de uma educação pautada na solidariedade e na valorização da diversidade. Como destaca Freire (2008, p. 42), “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”. Dessa forma, garantir a inclusão implica não apenas acolher todos os alunos, mas também oferecer condições efetivas para sua aprendizagem e participação, assegurando que a escola cumpra seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Essa perspectiva se alinha ao que foi preconizado na Declaração de Salamanca (1994), marco fundamental para a garantia dos direitos à inclusão, ao estabelecer que as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo crianças com deficiência, superdotadas e aquelas pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados. Ao ampliar o olhar para além das deficiências, a Declaração reafirma a responsabilidade das instituições escolares na construção de um ambiente educacional acessível e equitativo.

Para Nascimento e Freitas (2020, p. 69), “o conceito de educação que inclui de fato, vai muito além de apenas estar em sala de aula com demais alunos, sem deficiência, é estar a par das atividades e processos de aprendizagem que a criança tenha em sala de aula”. Assim, este estudo concorda com as autoras quando dizem que a Inclusão visa a união de dois mundos distintos – o especial e o regular – dentro das escolas, com a finalidade de reconhecer o valor do indivíduo em sua totalidade, o que inclui suas habilidades e características, sem qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, entender a escola como um ambiente especial para identificar, apreciar e respeitar as diversidades contribui para uma melhor compreensão do conceito de Educação Inclusiva.

3.4.2 A Educação Inclusiva

Para considerar os princípios da Inclusão, é necessário destacar o reconhecimento da diversidade humana como aspecto essencial e constitutivo do ser humano. Esse fundamento é indispensável para a compreensão do conceito de Educação Inclusiva, tal como tem sido discutido e defendido. Desta forma, a Educação Inclusiva pode ser entendida como uma abordagem educacional que busca incluir todos os alunos, independentemente de suas

condições ou diferenças, em salas de aula regulares, e objetiva promover a convivência e a aprendizagem conjunta sem discriminação. De acordo com o Referencial Curricular Amapaense (RCA): “Constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, convida a escola e a sociedade a criar alternativas para a superação da exclusão” (Amapá, 2019, p. 14).

Historicamente, a Educação Inclusiva vem sendo abordada sob diversas vertentes; portanto, é um conceito polissêmico. Contudo, é imprescindível que seja analisado à luz dos direitos humanos, bem como da defesa do reconhecimento da diversidade e ainda consideradas as diferentes dimensões de acessibilidade, seja ela atitudinal, metodológica, arquitetônica, comunicacional, programática e instrumental (Brasil, 2015).

Para Vieira (2021), a Educação Inclusiva tem como necessidade a busca de profissionais qualificados que deem conta dos diversos desafios encontrados no cotidiano da sala de aula, em especial para se desenvolver um plano de aula com práticas baseadas na reflexão e na ação, procurando, acima de tudo, exercer sua função com competência, interação e ação.

Pode-se também considerar que a Educação Inclusiva tem como objetivo garantir uma nova lógica dentro do contexto escolar, adotando um novo paradigma de educação e de formação de profissionais da educação, no qual se faz valer a existência de uma perspectiva mais humana nas relações interpessoais e na própria concepção de Educação. Desse modo, a Inclusão é um conceito que surge a partir da “complexidade e, como tal, exige o reconhecimento e a valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional” (Santos, 2021, p. 12).

Oliveira (2017, p. 95) elucida que, “no sentido mais amplo, a educação inclusiva nos permite acolher, conviver, interagir e respeitar todas as crianças, com deficiência ou não, independentemente de suas especificidades”. Além disso, a autora esclarece que a questão da formação dos professores é fundamental para se obter melhores resultados, uma vez que a busca pela informação e a troca de experiências possibilita aos profissionais criarem um diálogo entre a teoria, a prática pedagógica e a compreensão das ações que irão determinar suas visualidades, ou seja, eles poderão reavaliar suas atitudes e implicações que envolvem o processo da Educação Especial como Educação Inclusiva. Contudo, importante elucidar que nem sempre se torna possível o pleno sucesso nas atividades já no primeiro momento (Oliveira, 2017).

3.4.3 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A trajetória da Educação Especial na perspectiva inclusiva é marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Ao longo dos anos, o entendimento sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional tem se fortalecido, refletindo uma mudança de paradigma fundamental na sociedade (Bueno; Bueno; Portilho, 2023).

Segundo Corrent (2016), ao longo da história, as pessoas com deficiência foram vistas de maneiras distintas, sendo muitas vezes tratadas como loucas, criminosas ou simplesmente excluídas por serem consideradas incompletas, incapazes ou anormais. Em alguns casos, também foram isoladas ou alvo de compaixão, gerando sentimentos diversos na sociedade, que iam da rejeição à aceitação, embora poucos reconhecessem, de fato, seu valor.

A importância da Educação Especial na perspectiva inclusiva reside não apenas na garantia do acesso à educação para todos, mas também na promoção da equidade e na valorização da diversidade. Os objetivos desse modelo educacional envolvem não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, que são essenciais para o pleno exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade (Bueno; Bueno; Portilho, 2023).

No contexto brasileiro, os anseios em relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva são amplos e urgentes. É fundamental que o Estado assuma um papel ativo na promoção e garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. Isso inclui a implementação de políticas públicas eficazes, o investimento em formação continuada para os profissionais da educação, a disponibilização de recursos e estruturas adequadas nas escolas e o fortalecimento do diálogo entre a comunidade escolar e as organizações da sociedade civil (Araújo, 2023).

Além disso, é essencial combater o preconceito e a discriminação que ainda permeiam muitas instituições de ensino, que configuram barreiras para a plena participação das pessoas com deficiência na vida acadêmica e social. A inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de reconhecimento e respeito pela diversidade humana em todas as suas formas (Corrent, 2016).

Tratando-se da criação de leis e organizações para discussão acerca da inclusão, o Brasil, hoje, conta com um amplo arsenal de leis que garantem os direitos das PcD. O AEE é realizado por profissionais com conhecimentos específicos especializados. A Educação Especial deve ser compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e

modalidades, já que realiza o atendimento para um público específico, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. “A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade” (Araújo, 2023, p. 3247).

No contexto brasileiro, os desafios em relação à educação especial na perspectiva inclusiva são significativos. Apesar dos avanços legislativos, ainda há uma grande distância entre a legislação e sua efetiva implementação nas escolas. Muitas instituições enfrentam dificuldades estruturais e falta de capacitação dos profissionais para lidar com a diversidade de maneira adequada (Nepomuceno; Assis; Carvalho-Freitas, 2020).

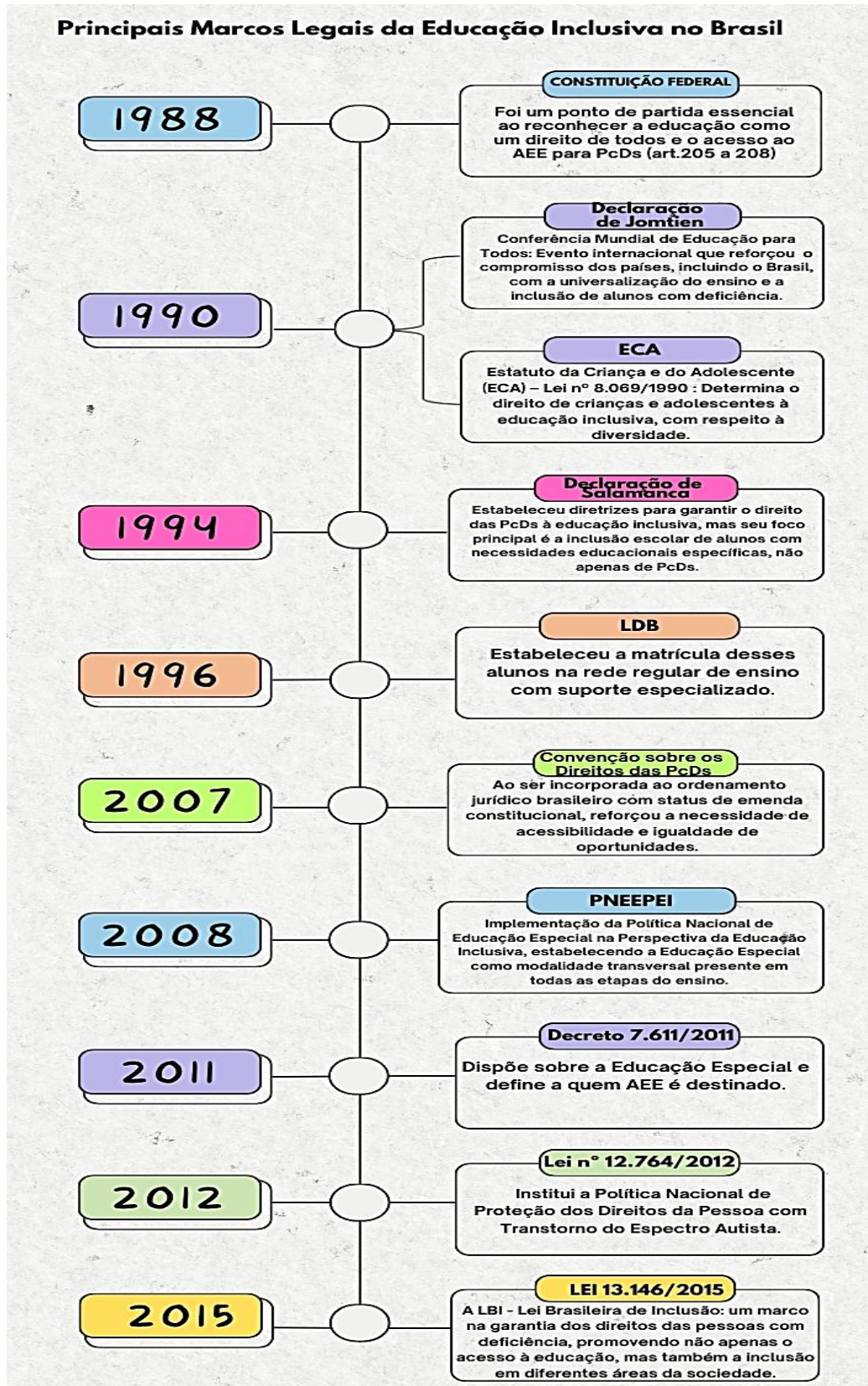
Diante desses desafios, é fundamental investir na formação continuada dos educadores, bem como na adaptação das estruturas físicas e curriculares das escolas para garantir a inclusão de todos os alunos. Além disso, é necessário promover uma maior sensibilização e engajamento da sociedade civil, e incentivar o diálogo e a colaboração entre todos os atores envolvidos na educação.

3.5 DIRETRIZES E DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de Educação Inclusiva no Brasil é respaldada por uma série de diretrizes e documentos que, ao longo dos anos, foram reforçando o direito das PcD a uma educação acessível ao ambiente regular de ensino e demais contextos sociais. A evolução das políticas de Inclusão no Brasil resultou na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, um marco na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência. No contexto educacional, esta Lei estabelece a inclusão no ensino regular, com suporte especializado, adaptação curricular e remoção de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais. Essa legislação representa um avanço significativo ao sistematizar e fortalecer direitos já previstos em normativas anteriores e estabelece medidas para assegurar a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade e na escola.

Para compreender o caminho que levou à criação da LBI, é fundamental analisar os marcos legais que antecederam essa conquista. O infográfico a seguir, representado pela Figura 5, apresenta, de forma cronológica, as principais leis brasileiras sobre inclusão educacional.

Figura 5: Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A análise dos principais marcos legais sobre inclusão educacional demonstra um avanço progressivo na garantia de direitos às pessoas com deficiência no Brasil. A seguir, discute-se o impacto e a relevância dessa lei no contexto educacional e social.

3.5.1 Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

Ao longo desta pesquisa, buscou-se mostrar como está ocorrendo o processo de evolução e conquistas das pessoas com deficiência dentro da sociedade nos seus mais diversos âmbitos. Conforme Lord (2017), já se passaram quase três décadas da promulgação da Constituição de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”. A partir do momento que passou a vigorar, a referida Constituição veio dar mais credibilidade e notoriedade às pessoas com deficiência, uma vez que novas conquistas foram obtidas, realizando-se um marco na história contra o preconceito e as desigualdades sofridas por esse grupo de pessoas desde o início da história humana.

Ainda citando Lord (2021, p. 295), “é importante considerarmos que com o passar dos anos temos mudanças no contexto, na legislação, nas tecnologias etc.”. Ao se mencionar tais mudanças que vêm ocorrendo nesses últimos anos, desde a publicação da Constituição de 1988, torna-se necessário destacar que essas transformações influenciaram diretamente nas discussões e nos conceitos que foram utilizados até 2014 e, conseqüentemente, foram alterados pela publicação da Lei 13.146, de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Conhecida popularmente como o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, a Lei nº 13.146/2015 foi criada no intuito de estabelecer direitos e garantias às PcD. Desse modo, pode-se enfatizar que tal legislação tem como objetivo promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para essas pessoas, dando-lhes a garantia de exercerem plenamente a sua cidadania (Gadelha *et al.*, 2022).

Constata-se que, através desse “Estatuto”, foi possível entender como é importante promover uma educação que respeite a diversidade e valorize as singularidades de cada aluno. Dentro desse contexto, percebe-se que sua importância não reside apenas na criação de um ambiente escolar mais acolhedor, mas também na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Afinal, ela busca consolidar medidas de acessibilidade não somente na educação, mas no ambiente de trabalho, no ramo de transporte, no âmbito da saúde, da cultura e do lazer (Damasceno, 2021).

Pesquisadores da área de Educação corroboram que essa lei é resultado de muita luta e mobilização das PcD, juntamente com seus familiares e todos os militantes e órgãos que são a

favor dessa causa e advogam em prol dos direitos humanos. Vale lembrar que a LBI foi promulgada em 6 de julho de 2015 e entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, e trouxe um novo olhar sobre a deficiência ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, e não apenas como objeto de assistência (Cunha, 2021).

Por isso, destaca-se que seu processo de elaboração envolveu diversas etapas, como consultas públicas, audiências e debates em todo o país. Além disso, muitos estudos e pesquisas sobre a situação das pessoas com deficiência no Brasil permitiram que se pudesse ouvir as demandas, as sugestões e seus representantes (Freitas, Priscila 2019).

Observa-se, então, que, de acordo com Gadelha e demais autores (2022, p. 3), a Lei 13.146/2015, em consonância com a CF/88, afirma que “a pessoa com deficiência dispõe de uma série de direitos e garantias que pretendem assegurar sua autonomia e desenvolvimento digno, além do direito à saúde, educação, reabilitação, mobilidade, etc.”. Sobre a relevância destas leis, Dib (2020) afirma que a LBI atua como um instrumento crucial para a proteção das pessoas com deficiência, concentrando-se em dois pilares: a promoção da igualdade material e a positivação de direitos e garantias, buscando a efetivação dos direitos humanos fundamentais. Um dos direitos assegurados no Estatuto é o da acessibilidade, que visa garantir que pessoas com deficiência possam viver e realizar suas atividades de forma autônoma, sem a dependência de terceiros.

Assim, entende-se que o relevante papel do Estatuto da Pessoa com Deficiência está na sua capacidade de transformar a realidade desse grupo, frequentemente excluído e com direitos violados. Isso porque essa lei não apenas assegura os direitos das pessoas com deficiência, mas também busca garantir sua acessibilidade, incluindo a acessibilidade digital, de modo que realizem suas atividades cotidianas com autonomia e conforto.

Menciona-se, ainda, que outro aspecto bastante importante faz alusão ao fato de que o Estatuto também tem como foco a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, de modo que se possa incentivar as empresas a adotarem práticas inclusivas e, dessa maneira, realizarem contratações de pessoas com deficiência. Isso, por sua vez, não só garante a inclusão delas na sociedade, como também contribui para a diversidade e inovação nas empresas (Freitas, Priscila, 2019).

Destaca-se, também, que o presente Estatuto é importante para o desenvolvimento de políticas públicas para atender às necessidades das pessoas, como a criação de centros de cuidado e educação; e a oferta de serviços de assistência social e psicológica (Cunha, 2021).

Como bem enfatiza Freitas, Priscila (2019, p. 51), a LBI veio apresentar inovações significativas, uma vez que as principais mudanças são referentes à vida civil das pessoas com

deficiências que, por sua vez, não são mais consideradas como absolutamente incapazes, já que elas podem “casar, constituir família, exercer direitos sobre sua própria sexualidade, dentre outros atos da vida civil”. Além disso, ocorreram modificações no procedimento de interdição e que também deu a elas o direito de tomada de decisão apoiada, de modo a buscar garantir uma maior e melhor autonomia para essas pessoas, ampliando-se seu respaldo legal.

Considera-se que a referida lei estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência e, para o maior e melhor aproveitamento, deve ser inclusiva, ou seja, garantir a participação das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, com equidade e acessibilidade. Esse direito é tão fundamental que existem outras leis inclusivas para deficiências específicas, como a lei sobre o ensino bilíngue para pessoas surdas e deficientes auditivas (Damasceno, 2021). Na mesma esteira, Silva (2022, p. 87) destaca, então, a responsabilidade da escola e dos seus gestores:

Preparar a escola para receber alunos com necessidades educativas especiais não é mais um diferencial, e sim, ação indispensável. A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece o direito de acessibilidade para todos os estudantes às edificações e aos ambientes escolares. Cabe aos gestores escolares primar por adaptações que assegurem a acessibilidade não somente arquitetônica, mas também acesso sem barreiras a ambientes, materiais, serviços e informações.

Assim, vê-se que a busca pela escola ideal é uma luta diária que deve contar com a ajuda de todos os seus colaboradores. Por isso, faz-se necessário dar novos passos a cada dia em prol das pessoas com deficiência, a ver novas possibilidades, aprender diariamente ainda mais sobre suas atitudes e comportamentos, planejar outras formas de conduzir a gestão e as práticas pedagógicas por meio de todo um processo de organização inovadora, e tentar remover, sobretudo, a raiz de todas as barreiras que é o preconceito.

O Estatuto da Deficiência, conforme aponta Stolze (2016), ressignifica o papel da pessoa com deficiência na sociedade, reforçando sua capacidade civil, conforme os artigos 6º e 84. Compreende-se que a promulgação da LBI representa um dos maiores avanços na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Essa legislação consolidou a visão da pessoa com deficiência como sujeito de direitos plenos e veio romper com a antiga perspectiva de incapacidade, enfatizando sua autonomia. Além disso, fortaleceu a segurança jurídica ao estabelecer diretrizes claras para a inclusão social, a acessibilidade e a proteção contra qualquer forma de discriminação.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção, aprofunda-se a questão da Educação Inclusiva na Educação Infantil, buscando, para isso, compreender aspectos históricos sobre a educação escolar, bem como discussões mais contemporâneas, por exemplo: a gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico (PPP) para uma efetiva Educação Infantil Inclusiva.

4.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No intuito de esclarecer os principais conceitos e ideias que irão perpassar a pesquisa, apresenta-se, a seguir, os tópicos considerados pertinentes neste enfoque: compreender, de maneira breve, como foi considerada a fase da infância ao longo da história ocidental e entender o contexto em que se formaliza a Educação Infantil.

4.1.1 A educação na infância ao longo da história ocidental e o surgimento da escola pública

A educação, desde Grécia e Roma, estava destinada aos meninos e à elite. Na Alta Idade Média, com a Igreja Católica controlando o ensino e o conhecimento à força do dogmatismo cristão, pouca coisa mudou, já que a educação destinada aos segmentos populares era restrita ao aprendizado de ofícios: “Na Idade Média misturavam-se adultos e crianças de diversas idades na mesma classe, sem uma organização maior que os separasse em graus de aprendizagem” (Aranha, 2020, p. 199). No entanto, à medida do avanço para o final do medievo, a burguesia em ascensão já se preocupava com a educação dos seus filhos:

Enquanto os mais ricos ou da alta nobreza continuavam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia também queriam educar seus filhos e os encaminhavam para a escola, na esperança de melhor prepará-los para a liderança e a administração da política e dos negócios. (Aranha, 2020, p. 199)

A recém-preocupação com a infância levou a uma intenção de proteger as crianças de “más influências”, submetendo-as a duras disciplinas, inclusive castigos corporais, pois a meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral (Aranha, 2020).

A infância, enquanto conceito socialmente construído, sofreu transformações significativas ao longo da história. Até por volta do século XII, “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo” (Ariès, 2021, p. 17-18). Esse desconhecimento reflete a forma pela qual, na Idade Média, as crianças eram tratadas – como adultos em miniatura –, sendo integradas rapidamente à vida produtiva e social.

Ariès (2021) destaca que, a partir do século XV, delineia-se uma mudança profunda na concepção de infância e nos modos de socialização das crianças. Ao contrário do período medieval, quando a educação ocorria predominantemente no convívio direto com os adultos e a criança, a partir dos sete anos, era frequentemente encaminhada para viver em outra casa, a modernidade promoveu a escolarização como eixo central do processo educativo. A escola, antes restrita ao clero, passou a constituir-se como um espaço privilegiado de iniciação social e transição para a vida adulta. Essa mudança evidencia o crescente papel da escola como instituição central na formação da infância moderna.

No século XVI, embora os ideais iluministas ganhassem força, a maior parte dos colégios continuava sob o comando das ordens religiosas. Por iniciativa de particulares leigos, algumas escolas foram criadas já adaptadas ao humanismo da época. O movimento da Reforma Protestante deixa contribuições importantes para a implantação da escola pública. Martinho Lutero, um dos principais reformadores, defendia a importância da educação universal e pública, ao requerer que as autoridades assumissem essa responsabilidade. Em suas propostas pedagógicas, criticava os castigos físicos e o ensino excessivamente verbal, e propunha atividades como jogos, exercícios físicos, música e o estudo de literatura, história e matemática (Aranha, 2020).

No século XVII, na Europa, mesmo com o Renascimento, a religião, tanto católica como de inspiração protestante, continua atrelada a um ensino conservador e como forma de propagar a fé religiosa. Busca-se a universalização do ensino regular, universal, mas o que se concretizava era uma escola de valores burgueses, um ensino dualista, que destinava um tipo de escola para a elite e outro para o povo. A escola tradicional consolidou-se apenas no século XIX (Aranha, 2020).

A partir do século XVIII, com o surgimento da sociedade industrial, ocorreu uma transformação significativa na maneira como as crianças eram percebidas. Elas passaram a receber maior atenção das famílias e a serem mais valorizadas. Com isso, emergiu um novo conceito de infância, que resultou na desconstrução das formas tradicionais de convivência

social (Ariès, 2021). Esse fenômeno representou uma nova forma de conceber a infância, não mais como uma fase irrelevante, mas como um período essencial para o desenvolvimento humano e veio reforçar a necessidade de espaços educativos estruturados para atender o público infantil.

No Brasil, a educação religiosa foi marcada pela atuação dos jesuítas desde o início da colonização no século XVI. A Companhia de Jesus exerceu grande influência na escola tradicional europeia e conseqüentemente no ensino brasileiro (Aranha, 2020). Apesar de possíveis pontos positivos, sua atuação contribuiu para a desintegração da cultura indígena e serviu como instrumento de dominação metropolitana (Aranha, 2020).

A reforma pombalina em 1759 encerrou a educação jesuítica no Brasil, mas não instaurou imediatamente um novo sistema educacional. No século XIX, com a expansão das escolas públicas, o Estado gradualmente assumiu a responsabilidade pela escolarização, com maior atenção à educação elementar (Aranha, 2020). Contudo, no Brasil Império, a situação do ensino elementar era precária, com um modelo econômico agrário que não priorizava a educação, apesar do grande número de analfabetos, especialmente entre os escravizados (Aranha, 2020). A idealizada escola laica, gratuita e universal, esboçada desde o século XVIII, foi notadamente moldada por interesses políticos e ideológicos.

Diante desse cenário, os projetos educacionais oscilaram entre o otimismo da democratização social e a crítica de serem meros reprodutores das ideias da classe dominante (Aranha, 2020). Assim, a relação entre educação e sociedade é complexa, envolvendo tanto a integração quanto a possibilidade de crítica e inovação. A educação, embora não seja onipotente, desempenha um papel crucial na socialização e na emancipação, ao questionar a ideologia (Aranha, 2020).

Por fim, viu-se que os usos políticos da educação promoveram, em alguns casos, a sua deturpação, por exemplo, para a doutrinação pelos Estados totalitários (fascismo, nazismo, stalinismo). Além disso, a escola se dividiu entre duas orientações da educação – para o trabalho e a educação humanista –, o que ainda mantém configurado tanto o dualismo escolar como sua condição de “prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica” (Aranha, 2020, p. 422). Mas há outros aspectos importantes a ressaltar, como destaca a mesma autora, ao afirmar que houve avanços importantes, como a ampliação dos sujeitos da educação, incluindo a atenção à educação infantil, à educação da mulher (emancipada de sua condição submissa), de pessoas com deficiência e de etnias antes excluídas (Aranha, 2020).

Percebe-se, no decorrer dos anos, que a educação e a escola são cobiçadas por seu poder agregador e que, portanto, é necessário que os agentes de base – gestores, professores e demais elementos da comunidade escolar – não se eximam de oferecer aos alunos uma escola que promova educação consciente, crítica, plena, para a emancipação pessoal e social e, sobretudo, para a integração de todas as pessoas no seu direito de terem acesso à educação pública.

4.1.2 A Educação Infantil brasileira

Foi a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado. Entende-se que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica no Brasil, destinada a crianças de zero a cinco anos de idade. É uma fase de grande relevância e crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nessa etapa que elas começam a interagir socialmente, aprimoram habilidades motoras, desenvolvem a linguagem e começam a construir conhecimento sobre o mundo ao seu redor (Oliveira, 2017).

Conforme a Lei nº 9.394/1996, atualizada pela Lei nº 12.796/2013, a Educação Infantil se divide em creche (que atende crianças de zero a três anos) e pré-escola (que atende crianças de quatro e cinco anos), cujo objetivo principal é proporcionar um ambiente seguro e estimulante para as crianças, que incentive sua socialização, autonomia, criatividade e expressão, como esclarece Olszewski (2018). A matrícula na creche é facultativa, enquanto a da pré-escola é obrigatória a partir dos quatro anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009).

No Brasil, a Educação Infantil é uma etapa fundamental do sistema educacional, responsável por cuidar e educar crianças com até cinco anos de idade. Existem inúmeras leis e documentos que orientam a Educação Infantil no país e estabelecem as diretrizes para sua organização, financiamento e qualidade.

Para ilustrar esse percurso histórico, apresenta-se a seguir uma linha do tempo representada pela Figura 6, com os principais marcos legais dessa etapa da educação.

Figura 6: Linha do tempo – Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A CF/88 é o principal documento legal que estabelece a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil pelo Estado. De acordo com a Constituição, é dever do Estado garantir a educação gratuita e obrigatória, compreendendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1988). A CF também se pronuncia sobre a gestão democrática do ensino público.

A LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é outra legislação importante que trata da Educação Infantil no Brasil. A Lei estabelece que ela deve ser oferecida em creches e pré-escolas, sendo a creche destinada a crianças de até três anos de idade e a pré-escola para crianças de quatro e cinco anos. Além disso, define como diretrizes pedagógicas a formação de profissionais que atuam nessa etapa e a colaboração entre os sistemas de ensino para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil. Outro ponto importante da Lei é sua definição a respeito de gestão democrática e de Educação Inclusiva, tópicos importantes para esta pesquisa.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil no período de 2014 a 2024, abrangendo a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil, a melhoria da infraestrutura

das instituições, a valorização dos profissionais da área e o fortalecimento da gestão democrática. Com o fim desse período, discute-se, atualmente, a formulação de um novo PNE para o novo decênio.

A linha do tempo da Educação Infantil no Brasil apresenta os principais marcos legais e normativos que consolidaram esse segmento como parte essencial da Educação Básica. A trajetória inicia-se com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a Educação Infantil, na modalidade de creche e pré-escola, como um dever do Estado, voltado às crianças de zero a cinco anos de idade. Embora a obrigatoriedade ainda não fosse estabelecida, esse foi um passo importante para o reconhecimento do direito à educação desde a primeira infância.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio reforçar esse direito, ao garantir proteção integral à infância e assegurar o acesso à educação como um dos direitos fundamentais. Por conseguinte, a LDB, aprovada em 1996, reconhece oficialmente a Educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a função de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em colaboração com as famílias.

No ano de 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que define objetivos, conteúdos e orientações pedagógicas voltadas para a prática educativa com crianças pequenas. Esse referencial contribuiu para a valorização da ludicidade e das interações no processo de ensino-aprendizagem. Já em 2009, dois marcos importantes ampliaram os direitos educacionais das crianças: a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir de quatro anos e garantiu o acesso à Educação Infantil como um direito assegurado, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que propõem a organização do trabalho pedagógico com base nos eixos estruturantes das interações e brincadeiras e destacaram a indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar.

Por fim, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, dentre elas, a Educação Infantil. Para esta etapa, define os direitos de aprendizagem e os campos de experiências que devem orientar a prática pedagógica em todo o território nacional. A BNCC dialoga com as DCNEIs e detalha os objetivos de aprendizagem que garantem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a BNCC define os direitos e objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, orienta a elaboração dos currículos das escolas e vislumbra um padrão mínimo de qualidade em todo o país.

Essa linha do tempo demonstra a evolução das políticas públicas voltadas à Educação Infantil no país e veio ampliar a proteção legal e a valorização dessa etapa fundamental para o desenvolvimento humano e social. Em resumo, a legislação reconhece a Educação Infantil como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e estabelece diretrizes para sua oferta, organização e qualidade, a fim de garantir o acesso à educação desde os primeiros anos de vida. “Diante de tantos documentos legais justificando o preceito da Escola inclusiva, não é mais tolerável que as Instituições escolares se neguem a aceitar alunos com necessidades educacionais especiais, tolhendo o direito deles à educação” (Amapá, 2019, p. 16).

A Educação Infantil fundamenta-se nos preceitos indissociáveis do educar e do cuidar, orientados pelos eixos estruturantes das interações e brincadeiras. O educar refere-se ao processo de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, por meio de experiências significativas que ampliem suas capacidades e potencialidades (Luz, 2020). O cuidar, por sua vez, envolve acolhimento, atenção às necessidades da infância e respeito à individualidade, rompendo com concepções assistencialistas e promovendo o desenvolvimento integral da criança (Brito, 2022).

Nessa perspectiva, a escola deve organizar suas práticas pedagógicas e considerar a realidade das crianças e promover ambientes seguros, afetivos e estimulantes. As interações e brincadeiras são reconhecidas como elementos centrais nas propostas curriculares, sendo essenciais para garantir o protagonismo infantil e a aprendizagem ativa (Cavalcante, 2022). Além disso, é fundamental que as práticas educativas levem em conta os contextos social, cultural e político das infâncias para, assim, possibilitar experiências conectadas ao mundo que as cerca.

4.1.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a Educação Infantil (PNEEPEI)

Para tornar a escola acolhedora a todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas, políticas públicas de inclusão são cruciais, pois buscam garantir o acesso e a permanência de cada criança, proporcionando a elas, oportunidades dignas de aprendizado e crescimento com respeito e valorização.

A criança e a inclusão na Educação Infantil ganham notoriedade como relevantes para uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todas, baseada no princípio de que todas as crianças têm direito à educação adaptada às suas necessidades individuais (Brito, 2022). De acordo com a PNEEPEI (2008), o acesso educacional para crianças com deficiência deve iniciar

na Educação Infantil, visando seu desenvolvimento pleno, com estímulos e convívios que propiciam respeito e valorização da criança (Brasil, 2008).

Adaptações curriculares são essenciais para garantir a participação ativa de todas as crianças, com materiais acessíveis e métodos de ensino adequados (Cavalcante, 2022). O acolhimento no ambiente escolar também é fundamental, com espaços físicos planejados para a acessibilidade e a segurança de todos os alunos (Olszewski, 2018). Além disso, a parceria com a família é crucial para o sucesso da inclusão na Educação Infantil, uma vez que pais e responsáveis devem ser envolvidos no processo educativo e contribuir com informações relevantes sobre as necessidades de seus filhos (Luz, 2020), assim como fomentar a interação entre todas as crianças, quebrando barreiras e estereótipos (Cavalcante, 2022).

Em suma, a criança e a inclusão na Educação Infantil são cruciais para uma sociedade justa, equânime e democrática (Brito, 2022), que investe em um futuro em que todos alcancem seu potencial. Sendo a educação um direito fundamental para todas as crianças, com igualdade de atendimento e aprendizagem (Santos, 2021), compreender esse processo na prática pedagógica é essencial para respeitar a singularidade da criança e possibilitar seu protagonismo (Brito, 2022). “É necessário analisar como ocorre esse processo educativo por meio das fases na infância, elencando-se neste contexto quais as relações produzidas para as crianças vivenciarem esta etapa dentro de uma instituição educacional” (Amapá, 2019, p. 35).

Em qualquer etapa, Cavalcante (2022) lembra que não se pode admitir discriminação e segregação e que a inclusão efetiva vai além da matrícula, transpondo barreiras arquitetônicas, financeiras, administrativas e, principalmente, atitudinais. É possível que as barreiras atitudinais sejam, um dos maiores obstáculos, ou ao menos um fator que tem dificultado a implementação de mudanças significativas no interior da escola.

A atividade docente deve modificar-se nesse cenário. A respeito disso, Mantoan (2015, p. 79) lembra como deve agir um professor inclusivo:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as.

Diante disso, a gestão, como principal articuladora entre os agentes educativos, deve estar atenta para favorecer um ambiente de participação efetiva, acolhimento e respeito à diversidade. É fundamental que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, compreenda as singularidades das crianças e inclua, em sua proposta, um plano de gestão inclusiva, o que permite um olhar mais atento para os processos de aprendizagem e assegura a inclusão de todos.

4.2 RELAÇÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

A gestão democrática, ao envolver a comunidade escolar nos processos decisórios, contribui para a materialização da inclusão, em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) reflete os anseios coletivos e as necessidades reais de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou outras especificidades. Assim, esta subseção apresenta os marcos legais e conceituais que sustentam essa perspectiva participativa de gestão escolar e destaca sua relevância para o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas.

4.2.1 Fundamentos da gestão democrática na Educação Inclusiva

A gestão democrática da educação e da escola tem sua base legal formada a partir da promulgação da CF (1988) que, em seu Art. 206, estabelece, no inciso VI, “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). Por isso, desde então, o princípio da gestão democrática assinala uma nova interpretação sobre a gestão escolar. Consoante Santana (2018, p. 526), “configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação.”

Nesse sentido, nas palavras de Souza (2024, p.3), “ela representa muitas coisas e aspirações sociais, desde as mais instrumentais, até aquelas que enxergam na educação a condição de enculturação e humanização mais ampla.” Isso significa que a educação não se limita à simples transmissão de conhecimentos técnicos ou práticos, mas se configura como um processo fundamental para a formação integral do indivíduo. Por meio dela, o sujeito é inserido em contextos culturais, sociais e históricos que promovem o desenvolvimento de valores, habilidades críticas e éticas, essenciais para a convivência democrática e a transformação da sociedade. Nesse sentido, a educação inclusiva se apresenta como uma expressão concreta desse ideal, ao promover o direito de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, serem acolhidos e valorizados no ambiente escolar.

Tal fato é reforçado por Tramontina (2020, p. 24), quando diz que a escola precisa ser vista como um espaço democrático, “no qual todos os sujeitos (pais, alunos, professores, gestores, funcionários) possam exercer a cidadania em seu sentido pleno”. Diante desse contexto, a autora destaca que a formação visa focar cidadãos a um trabalho pedagógico que

esteja voltado para tornar o sujeito consciente, crítico e participativo dentro da realidade em que vive.

Por isso, ao se pensar sobre a gestão democrática escolar, deve-se ter em mente a ideia de poder aproximar a instituição escolar das famílias e da sociedade, no intuito de se poder promover um ensino de mais qualidade, estando focado na formação de cidadãos protagonistas e conscientes. Desse modo, para que se possa realmente ter uma educação comprometida com a inclusão e acessível a todos, faz-se necessário que a escola considere o contexto e a realidade não somente de seus alunos, mas também, de toda sua comunidade (Ehlert, 2022).

Quando se aborda esse tema, gestão democrática na escola, busca-se apontar para um modelo de instituição que está previsto e assegurado nas esferas federais, estaduais e municipais. Nesse sentido, “Falar de gestão democrática escolar é falar das leis, mas, também, compreender como isso se materializa no cotidiano escolar, e entender qual o sentido da gestão democrática para os sujeitos da escola” (Trindade, 2018, p. 59).

Sendo assim, verifica-se que a gestão democrática escolar procura valorizar a participação de todos, e estimular o engajamento de funcionários, famílias, alunos e demais pessoas ligadas à comunidade. Vale ressaltar que esse processo de gestão democrática dentro da escola é algo de grande relevância, uma vez que irá colaborar para a construção de um ambiente estudantil diverso, inclusivo, onde há respeito entre todos, além de uma educação significativa e acolhedora que estimula vínculos humanizados e sólidos (Ehlert, 2022).

Nas palavras de Trindade (2018, p. 60), define-se gestão democrática da escola pública como a:

Condução da organização escolar, dirigida por um representante escolhido pela comunidade escolar, que envolva igualdade de oportunidades, competência, transparência, compromisso com a qualidade da educação, amparo legal, participação, diálogo, inclusão e respeito às diferenças, representação dos diversos segmentos na tomada de decisão, envolvimento com as questões da localidade e descentralização.

Nesse sentido, pode-se compreender que a gestão democrática escolar é aquela em que não se restringe unicamente à prática participativa e descentralização do poder dentro de uma instituição, mas algo que vai além disso, que promove a democracia, que abrange vários grupos envolvidos e que cria uma estratégia de superação em relação ao autoritarismo, desenvolvendo maior autonomia entre todos e, sobretudo, lutando contra as desigualdades sociais e educacionais. Se isso não acontece, então se percebe que não há um processo de democratização dentro da escola.

Segundo Paro (2016, p. 28), a gestão escolar democrática procura não apenas se tornar um modelo de regência escolar inovadora dentro dos recintos escolares, mas, também, “um

modelo de gestão que possa ter efeitos mais abrangentes para a comunidade em geral, inclusive na diminuição das desigualdades sociais e no exercício da cidadania”.

Diante disso, procurar desenvolver no ambiente escolar uma gestão escolar democrática é fazer com que se consiga disseminar um potencial crítico de seus envolvidos, criando seres conscientes da realidade em que vivem e inseridos em um ambiente coletivo que visa manter relações mais igualitárias entre todos. Tramontina (2020, p. 37) esclarece ainda mais a gestão escolar e democrática ao afirmar que:

Entender a gestão escolar e democrática é importante para o estabelecimento de um processo participativo. Ainda, a busca por elementos que elucidam o processo de gestão torna-se pertinente para a sua constituição e efetivação no campo educacional. [...] a ação educativa é sempre política, pois não existe conhecimento e prática pedagógica neutras, elas expressam a postura do seu interlocutor na tomada de decisão.

Logo, verifica-se que a gestão democrática na escola deve seguir um modelo de gestão participativa que consiga envolver toda a comunidade escolar. Isso inclui pais, alunos, professores, gestores e funcionários em geral nas tomadas de decisões importantes dentro do contexto educacional. Esse modelo de gestão tem como objetivo promover a participação, a transparência, a autonomia e a colaboração ativa de todos os envolvidos.

Nas palavras de Libâneo (2015, p. 335), “a gestão democrática deve estar a serviço dos objetivos de ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem”. Assim, cabe aos gestores da escola definir de maneira explícita os objetivos sócio-políticos da instituição, realizando todo um acompanhamento sistemático das finalidades pedagógicas.

Libâneo (2015) ainda enfatiza que a gestão democrático-participativa valoriza elementos internos de uma instituição escolar que permita a participação, a transparência e a democracia dentro de todo um contexto organizacional que envolve o planejamento, a organização, a direção e a avaliação de vários fatores, sobretudo, os deveres e responsabilidades de todos os envolvidos.

Luck (2009, p. 70), por sua vez, salienta que “a gestão democrática é proposta como condição de aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade, de um ambiente escolar aberto e participativo”.

A gestão democrática, ao promover a participação ativa de todos os agentes da comunidade escolar, torna-se um elemento essencial para a construção da escola inclusiva. Ao garantir espaços de diálogo e tomada de decisões coletivas, esse modelo de gestão permite que

as necessidades das crianças com deficiência e de outros grupos historicamente marginalizados sejam acatadas no planejamento pedagógico e na organização escolar.

Dessa forma, a inclusão não se limita ao acesso, mas se concretiza na efetivação de práticas que assegurem equidade, respeito às diferenças e oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Como destaca Freire (2008, p. 60), “qualquer forma de discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Assim, a gestão democrática se apresenta não apenas como um modelo de administração escolar, mas como um compromisso ético e político na construção de uma educação transformadora e se concretiza na efetivação de práticas que assegurem equidade, respeito às diferenças e oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. De acordo com Félix e Schefer (2020, p. 70), “o que potencializa as bases da gestão democrática é a construção responsável do projeto político pedagógico (PPP)”. Para tanto, faz-se necessário ter um Projeto Político Pedagógico capaz de atender a esses requisitos.

4.2.2 A gestão democrática na escola e o PPP

Nesta subseção, pretende-se apresentar a relação entre a gestão democrática na escola e o PPP. Ambos são duas ferramentas significativas que podem trazer inúmeros benefícios para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a questão da educação inclusiva. Como visto, a gestão democrática refere-se ao modo como as decisões são tomadas e as responsabilidades são distribuídas dentro da instituição de ensino, envolvendo a participação ativa de diversos membros da comunidade escolar, como professores, alunos, pais, funcionários, entre outros (Pereira, 2020).

Já quando se trata do PPP, constata-se que ele deve ser compreendido como um documento que expressa a identidade, os princípios, as metas e as práticas educativas da escola. Ele é construído coletivamente e orienta as ações da comunidade escolar, visando a uma educação de qualidade que possa também dar subsídios para o processo de inclusão dos alunos com deficiências (Tramontina, 2020).

Libâneo (2015) compreende o PPP como um instrumento que consegue articular as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola, uma vez que o documento consegue gerar uma educação que tem como base a inclusão social para todos, articulando um currículo diversificado e elaborado democraticamente, tendo em vista uma gestão também democrática.

Por isso, é essencial para a (re)construção de um PPP de qualidade que se reflita sobre as necessidades e as expectativas de todos os envolvidos. A avaliação e revisão contínua do PPP também são aspectos fundamentais, pois garantem sua atualização de acordo com as mudanças e necessidades da comunidade escolar. A gestão democrática influencia diretamente nessa revisão, incentivando mecanismos de avaliação participativa, como reuniões, pesquisas e grupos de discussão. Para que o PPP seja um instrumento eficaz e representativo, é essencial que sua (re)construção considere as necessidades e expectativas dos diversos sujeitos escolares.

Nesse processo, a avaliação e a revisão contínua do documento são fundamentais, pois possibilitam sua atualização conforme as mudanças no contexto educacional. A gestão democrática tem papel decisivo nesse aspecto, uma vez que promove a participação coletiva por meio de mecanismos como reuniões, pesquisas, conselhos escolares e grupos de discussão, contudo:

Mobilizar os diferentes segmentos da comunidade escolar para participarem da construção e do acompanhamento do PPP representa um desafio significativo para todos os envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, é fundamental que os conselheiros escolares ampliem sua compreensão sobre o conceito de gestão democrática, entendendo que ele vai além do simples conhecimento da legislação. Trata-se de um processo que exige uma visão compartilhada sobre gestão e participação, conforme os princípios assumidos pelos sujeitos da escola (Silva e Silva, 2020).

Sobre tais afirmativas, observa-se que esse processo de avaliação necessita ocorrer de maneira contínua em todas as fases do processo de elaboração e formação do projeto político pedagógico, e contribuir, assim, para o sucesso das ações e na otimização dos resultados obtidos. Além disso, a avaliação deve ser vista como um instrumento que serve de aprendizado para a gestão, pois esta é capaz de verificar quais atitudes estão produzindo melhores resultados dentro e fora da escola.

Segundo Tramontina (2020, p. 14), “Assumir uma postura democrática exige dos sujeitos comprometimento, abertura aos desafios, expor-se ao diálogo, permitir que todos possam ter vez e voz no processo educativo e formativo da escola”. Freire (1987, p. 15) menciona que “o diálogo é condição do modo humano de agir e não há diálogo sem um profundo amor ao mundo e aos homens” e que “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum”.

Quando a gestão democrática escolar está coligada ao PPP, e vice-versa, possivelmente será perceptível a contribuição significativa de ambos para uma educação mais efetiva,

inclusiva e sensível às necessidades da escola. Vale ressaltar ainda que a gestão democrática deve reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas na comunidade escolar. Isso irá contribuir para a construção de um PPP democrático que aborda as necessidades específicas de diferentes grupos, promovendo, então, a inclusão e a equidade na educação.

Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que a reorganização escolar é um processo que se fundamenta no PPP. A autora ressalta a importância vital dessa ferramenta para que as diretrizes gerais da escola sejam definidas com realismo e responsabilidade. Para Mantoan, o PPP deve partir do diagnóstico da demanda, analisar a fundo os pontos positivos e fracos dos trabalhos desenvolvidos, definir prioridades e objetivos, e propor iniciativas e ações com metas claras e a designação de responsáveis para a coordená-las.

Percebe-se que, assim como a gestão democrática pode influenciar a implementação de políticas inclusivas e de acessibilidade na escola, o PPP pode estabelecer diretrizes específicas para adaptações curriculares, recursos tecnológicos, suporte emocional e outras práticas que atendam às necessidades de todos os alunos (Tramontina, 2020).

Nessa direção, verifica-se que a interseção entre Educação Inclusiva, gestão democrática e Projeto Político Pedagógico refletem uma abordagem abrangente para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e alinhada com as necessidades da comunidade escolar e de seus diferenciados públicos, dentre eles as crianças com deficiência e ou com necessidades específicas.

4.2.3 Atribuições da gestão escolar frente à inclusão de crianças na Educação Infantil

Para Sage (1999, *apud* Nascimento; Freitas, 2020), os gestores desempenham um papel essencial no desenvolvimento educacional, pois são capazes de garantir a abertura de novos espaços para transformar o cotidiano escolar. Para que suas ações tenham um impacto satisfatório à inclusão, a flexibilidade de seu trabalho é um dos requisitos importantes. Deve ser levada em consideração a diversidade de opiniões, bem como deve ser estimulada a participação efetiva da comunidade, usando não somente argumentos, mas sobretudo ações concretas.

Numa perspectiva democrática, a gestão escolar tem características e exigências próprias. Para que seja eficaz, os gestores devem seguir passos que incentivem as pessoas a se envolver, comprometer e participar. Para tanto, é necessário promover atividades e funções que promovam o reforço da presença de todos e o fortalecimento de ações efetivas dentro das escolas (Silva, 2022).

De acordo com Silva (2022), para atingir esse objetivo, é necessário pensar em que bases podem ser organizadas a gestão e a atuação pedagógica que rompam com um modelo escolar historicamente autoritário e com princípios homogeneizadores. Segundo a autora, atualmente, as escolas não valorizam a diversidade na forma como organizam o seu funcionamento e nem levam em conta as diferenças na forma como os sujeitos aprendem.

Para garantir a gestão democrática, pois, é necessário criar estruturas e processos que permitam a todos os segmentos participar na tomada de decisões e na organização e funcionamento da escola, o que está intimamente relacionado ao desenvolvimento de uma cultura de colaboração em que todos os membros da organização e seus líderes entendam a participação como um valor importante que deve nortear as suas práticas (Silva, 2022).

Nessa perspectiva, Nascimento e Freitas (2020, p. 69) afirmam que “a inclusão implica em mudanças de perspectiva educacional e não se limita aos alunos com necessidades especiais, mas inclui os que apresentam dificuldades de aprendizado e todos os demais, para que obtenham no conjunto o sucesso no processo educativo”. Consoante a isso, Freire (2008, p. 11) diz que, “com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como ela funciona”.

Nascimento e Freitas (2020) enfatizam que é preciso observar que o novo traz consigo receios e que os gestores devem reconhecer esse medo; no entanto, necessitam incentivar todos os participantes no processo de inclusão a explorar novas práticas, motivar o corpo docente a adotar uma atitude inclusiva e sempre respeitar os sujeitos e sua individualidade.

Portanto, cabe aos gestores o desafio de organizar o ambiente escolar para que os alunos aprendam, utilizando da forma mais favorável os recursos humanos, materiais e estruturais, entendendo que mudanças são possíveis e necessárias para possibilitar e promover de modo diferenciado o atendimento de cada aluno (Silva, 2022).

Diante do exposto, é nítida a importância de um bom PPP, bem como é indispensável a sua implementação para a gestão inclusiva, pois a qualidade da educação não pode prescindir a sua elaboração de forma democrática e participativa. Para tanto, “o gestor deve tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação” (Nascimento; Freitas, 2020). Mas, essa não é uma tarefa tão fácil. Pelo contrário, existem inúmeros desafios que se levantam para a gestão escolar diante da educação inclusiva e que são interesses deste estudo.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção descreve a modalidade da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados em cada etapa do estudo. A investigação foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de estratégias específicas para a coleta e a análise dos dados. De acordo com Minayo (2015), na pesquisa qualitativa, tudo deve ser compreendido como um fenômeno construído social e historicamente. Isso inclui o objeto de estudo, os sujeitos envolvidos, o próprio pesquisador com suas concepções teóricas e ideológicas, os procedimentos metodológicos adotados e as relações interpessoais e formas simbólicas de comunicação estabelecidas ao longo do processo.

5.1 CLASSIFICAÇÃO E ETAPAS DA PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, estruturando-se nos seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica e de campo, com caráter descritivo e exploratório. Assim, a pesquisa bibliográfica revisou literatura científica para construir uma base teórica sobre inclusão e gestão escolar, com o objetivo de compreender a temática e o desenvolvimento teórico existente, proporcionando visões norteadoras para futuros estudos (Marconi; Lakatos, 2013). Esse tipo de pesquisa permite ao autor levantar o conhecimento necessário, identificar teorias e analisar obras para responder ao problema investigado (Köche, 2011).

Alinhada à pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa documental através da qual foram analisados documentos como fonte primária de dados, que incluíram: textos oficiais, leis, Diretrizes Educacionais Nacionais, o Referencial Curricular Amapaense e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Macapá-AP – Caderno 1 (Aporte Teórico); Caderno 2 (Educação Infantil); Caderno 5 (Educação Especial) –, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Macapá, o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Macapá e o PPP das duas escolas lócus de pesquisa. Esse levantamento normativo e institucional possibilitou compreender o cenário da inclusão no contexto educacional municipal, bem como analisar o arcabouço legal e as práticas em vigor, sendo útil para a contextualização histórica, social, cultural e econômica (Gil, 2008).

A pesquisa descritiva buscou detalhar as práticas, as percepções e aos desafios dos gestores na inclusão, caracterizando-se pela descrição de fenômenos e pelo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008). Como caráter exploratório, a investigação

aprofundou o conhecimento sobre o tema, buscando novas compreensões sobre o assunto de interesse (Marconi; Lakatos, 2013).

Por fim, a pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários e entrevistas com gestores escolares. A coleta de dados *in loco* possibilitou captar as experiências e as percepções dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de inclusão. As entrevistas e os questionários aplicados forneceram dados qualitativos que foram analisados à luz do referencial teórico e das informações extraídas nas etapas anteriores.

Inicialmente, a pesquisa previa a participação de gestores escolares, professores e responsáveis por alunos com deficiência. No entanto, ao longo do processo investigativo, verificou-se que o papel da gestão escolar constitui um elemento central na implementação de políticas e práticas inclusivas, demandando uma análise mais aprofundada sobre suas ações, desafios e percepções. Assim, para garantir maior aprofundamento na temática, optou-se por restringir os participantes exclusivamente aos gestores escolares das unidades investigadas.

Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de oito gestores escolares, responsáveis pela administração e coordenação pedagógica das duas escolas envolvidas. A escolha desse grupo justifica-se e fundamenta-se na necessidade de um aprofundamento analítico sobre suas atribuições e por sua atuação estratégica na formulação e implementação de práticas inclusivas, bem como na articulação entre diferentes agentes da comunidade escolar para garantir acessibilidade, adaptação e inclusão necessárias às crianças com deficiência.

A integração dessas abordagens permitiu uma análise abrangente da gestão escolar inclusiva na Educação Infantil nas escolas investigadas e forneceu subsídios teóricos e empíricos para a discussão dos resultados.

5.2 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), vinculado ao Ministério da Saúde (MS), sob o parecer nº 6.602.397, do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIFAP, em 27 de dezembro de 2023.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as escolas concederam anuência para a realização da pesquisa (Apêndice 1 e Anexos 1 e 2), em conformidade com a Resolução nº 510/2016, que estabelece normas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Além disso, foram seguidas as diretrizes da mesma resolução,

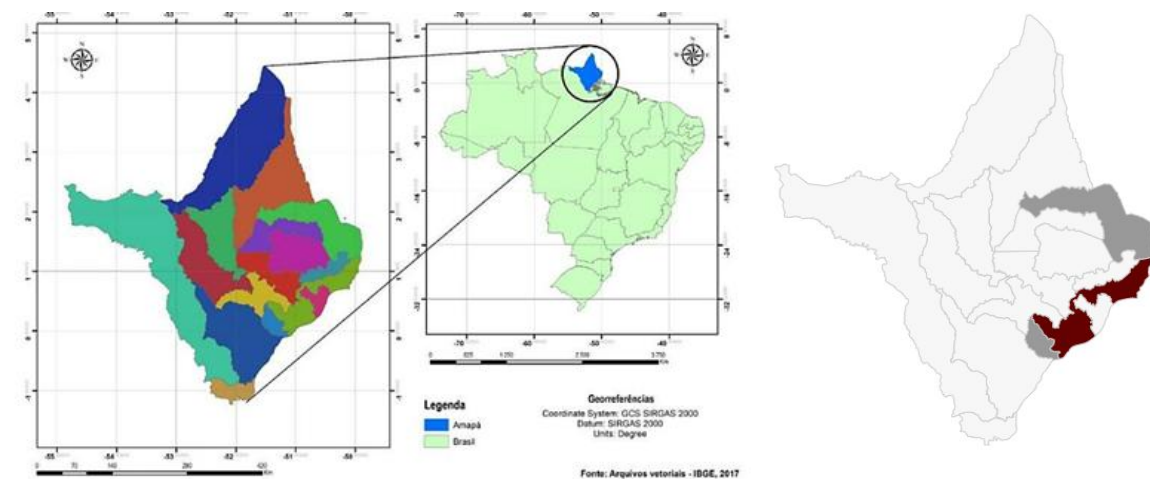
que regulamentam os procedimentos de pesquisas realizadas em ambientes virtuais (Brasil, 2021).

5.3 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE MACAPÁ

O Brasil é uma República Federativa composta por 26 estados, 5.570 municípios e o Distrito Federal. Entre os estados da federação, o Amapá (Figura 4) abriga 16 municípios, sendo Macapá sua capital e o principal centro político, econômico e educacional do Estado.

Os habitantes de Macapá, conhecidos pelo gentílico macapaenses, vivem na capital do estado do Amapá, também chamada de "Capital do Meio do Mundo" por sua localização geográfica. Situada na região Norte do Brasil, Macapá é a única capital brasileira cortada pela linha do Equador e possui sua orla banhada pelo Rio Amazonas (Amapá, 2024). A seguir, a Figura 7 mostra a localização do Amapá em relação ao Brasil, e o Município de Macapá em relação ao Estado do Amapá.

Figura 7: Estado do Amapá em relação ao Brasil e Macapá em relação ao Amapá



-Localização do Estado do Amapá em relação ao Brasil.

Fonte: IBGE (2017)

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2022, Macapá possuía 442.933 habitantes, com uma densidade demográfica de 67,48 habitantes por km², enquanto a população estimada em 2024 é de 487.200 pessoas. A cidade apresenta características econômicas e sociais que impactam diretamente as políticas públicas, dentre elas a educação (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024). A capital amapaense é oficialmente composta por 64 bairros, de

acordo com dados da PMM (2021). Além dessa divisão, a capital também possui os distritos na zona rural e ribeirinha, que são: Bailique, Carapanantuba, e São Joaquim do Pacuí.

A economia local é baseada principalmente no comércio, no setor de serviços e no extrativismo, com atividades voltadas para a pesca e a agricultura familiar. Entretanto, o município enfrenta desafios estruturais e socioeconômicos que afetam diretamente o acesso a serviços públicos essenciais, como saúde, assistência social e educação (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024).

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 94,8%. Na comparação com outros municípios do Estado, Macapá ficou na posição 13 de 16. Já na comparação com municípios de todo o país, sua posição foi 5074 de 5570.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era de 5,1 e, para os anos finais, de 4,1. Na comparação com outros municípios do Estado, respectivamente, a capital ficou nas posições 3 de 16. Já na comparação com municípios de todo o país, suas posições foram 4076 e 4281 de 5570 (IBGE, 2022). Esses indicadores de qualidade da educação apontam para a necessidade de aprimoramentos, o que também tornaremos mais evidentes a seguir.

5.3.1 Educação e primeira infância em Macapá

A educação em Macapá tem avançado, mas ainda enfrenta desafios. A taxa de escolarização de crianças de seis a 14 anos foi de 94,8% no último levantamento disponível (IBGE, 2010). No Ensino Fundamental, há 266 escolas e 73.634 matrículas, enquanto o Ensino Médio conta com 75 unidades escolares e 19.006 estudantes matriculados. O corpo docente é composto por 3.706 professores no Ensino Fundamental e 1.372 docentes no Ensino Médio (IBGE, 2023).

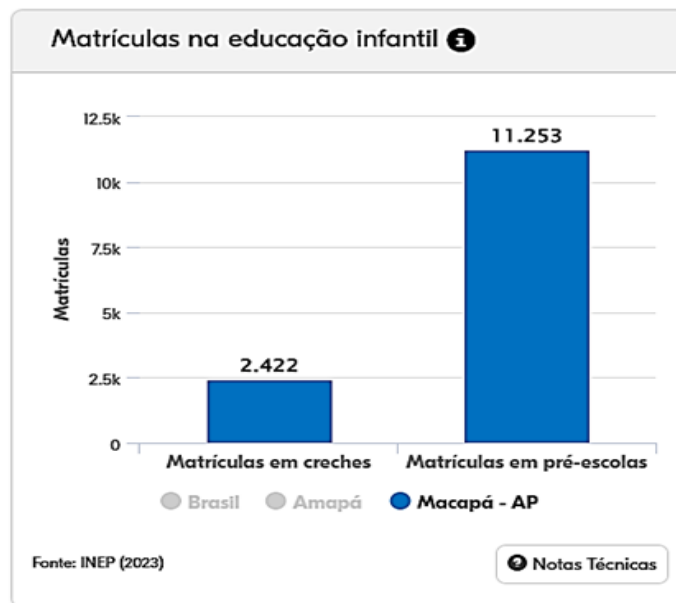
No contexto da primeira infância, a cidade apresenta desafios relacionados à oferta de creches e pré-escolas. O Índice de Necessidade de Creche (INC) revela que a demanda por vagas supera a oferta, impactando principalmente famílias em situação de vulnerabilidade (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024).

De acordo com a Divisão de Educação Infantil (DEI) da SEMED, a rede municipal de Educação Infantil de Macapá conta com um total de 42 unidades escolares que atendem crianças nessa etapa da educação. Esse atendimento é distribuído da seguinte forma: 12 creches, que oferecem suporte ao desenvolvimento das crianças na primeira infância; 22 pré-escolas, que atendem crianças na faixa etária de quatro a cinco anos; dois centros conveniados, que

complementam a oferta de vagas para a Educação Infantil; e seis escolas de Ensino Fundamental que também atendem crianças da pré-escola.

A Educação Infantil compreende duas etapas, a creche e a pré-escola, sendo a pré-escola a primeira etapa da Educação Básica. O gráfico 1 apresenta os totais de matrículas nestas duas etapas no município de Macapá-AP:

Gráfico 1: Matrículas na Educação Infantil em Macapá



Fonte: INEP (2023)

Com base nos dados disponíveis, é possível inferir que a oferta de Educação Infantil em Macapá enfrenta desafios significativos para atender plenamente à demanda existente. A rede municipal de ensino, ao contar com apenas esse quantitativo supracitado, indica a necessidade de ampliar a infraestrutura educacional para garantir o direito à Educação Infantil no município (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024).

A infraestrutura atual revela-se limitada para absorver todas as crianças que necessitam de atendimento na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de zero a três anos, na qual a oferta de creches é notoriamente insuficiente (IBGE, 2022). Esse cenário se torna ainda mais preocupante quando analisamos a Figura 8, que mostra que a população infantil entre zero e seis anos representa 11,84% dos habitantes do município.

Figura 8: Percentual da população entre 0 e 6 anos



Fonte: IBGE (2022)

A discrepância entre a demanda potencial e a oferta disponível indica a necessidade urgente de políticas públicas que ampliem o acesso à Educação Infantil em Macapá. Investimentos na construção de novas unidades, formação de profissionais qualificados e estabelecimento de parcerias estratégicas são medidas essenciais para garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida, e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para o suporte às famílias do município.

E mais, os dados sobre a oferta de Educação Infantil em Macapá revelam desafios significativos na ampliação do acesso e na garantia de um ensino inclusivo. O número reduzido de creches e pré-escolas impacta diretamente as possibilidades de atendimento às crianças com deficiência, uma vez que limita a oferta de espaços adequados e de profissionais capacitados para promover a inclusão. Nesse contexto, a gestão escolar tem um papel fundamental na implementação de estratégias que viabilizem o atendimento a essa população, na otimização dos recursos existentes e na busca de alternativas para garantir que o direito à educação seja assegurado a todas as crianças.

Assim, neste viés, busca-se compreender de que forma os gestores escolares podem atuar na construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, mesmo diante dos desafios estruturais, procurando-se encontrar novas possibilidades de ação no âmbito da gestão escolar. A escassez de unidades e a possível superlotação das existentes indicam a necessidade de estratégias de gestão que favoreçam a adaptação dos espaços, a capacitação de profissionais e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão.

Portanto, compreender a realidade educacional de Macapá permite não apenas identificar desafios estruturais e pedagógicos, mas, sobretudo, pensar estratégias que favoreçam uma escola mais acessível, inclusiva e equitativa, que garanta o direito à educação de qualidade para todas as crianças.

5.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa deu-se em duas escolas da rede municipal que atendem a Educação Infantil. A primeira, EMEI Ana Cristina Ramos Brito (Figura 9), está localizada na Av. Nossa Senhora da Conceição, nº 1511, no bairro Perpétuo Socorro, em Macapá-AP. Inaugurada em 8 de abril de 2002, a escola surgiu em resposta à grande demanda da comunidade local por vagas, principalmente na modalidade de creche, voltada aos filhos de mães trabalhadoras domésticas. No seu funcionamento, atende exclusivamente o público da Educação Infantil e acolhe em torno de 480 crianças de três a cinco anos. Esta escola possui 20 turmas assim distribuídas: quatro turmas de maternal (para crianças de três anos), sete turmas de 1º Período, e nove turmas de 2º Período da Pré-escola. A EMEI conta ainda com uma equipe de 67 funcionários, que inclui direção, corpo técnico, secretários escolar e administrativo, professores, estagiários e auxiliares educacionais.

Figura 9: EMEI Ana Cristina Ramos Brito



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A segunda escola pesquisada, EMEI Cantinho do Amor (Figura 10), está localizada na Av. Rio Xingú, nº 247, no bairro Perpétuo Socorro, em Macapá-AP. Criada por meio do decreto

nº 309/91, a escola atende majoritariamente crianças do referido bairro e adjacências, regiões que enfrentam dificuldades de infraestrutura física, transporte, moradia e a falta de instituições educacionais voltadas para o público da Educação Infantil, sendo somente essas duas as que oferecem atendimento para a clientela em questão neste bairro.

Figura 10: EMEI Cantinho do Amor



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

As escolas estão situadas em uma área que carece de serviços básicos e enfrenta desafios socioeconômicos significativos. Muitas famílias atendidas são oriundas do interior e de comunidades ribeirinhas, trazendo uma visão de mundo distinta e muitas vezes influenciada pelas suas origens rurais. Além disso, uma grande parte dos alunos vem de lares onde o trabalho informal predomina, o que pode gerar instabilidade financeira, insegurança alimentar e afetar diretamente a vida escolar das crianças.

5.5 POPULAÇÃO DE ESTUDO

O estudo contou com a participação de oito gestores escolares, responsáveis pela administração e coordenação pedagógica das escolas investigadas: dois diretores, dois secretários escolares, dois secretários administrativos e dois coordenadores pedagógicos. A escolha dos gestores como único grupo de participantes se justifica pelo seu papel estratégico na implementação de políticas inclusivas e na organização das condições necessárias para a inclusão escolar. Dessa forma, como já exposto, a delimitação dos participantes teve como objetivo garantir um maior aprofundamento na temática investigada, com ênfase no papel da gestão escolar a partir da perspectiva dos próprios gestores.

5.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Em pesquisas qualitativas, os instrumentos de coleta de dados são realizados por meio de questionários, formulários e entrevistas ou outros recursos que tenham perguntas claras e objetivas. Para tanto, devem ser aplicados, criteriosamente, a fim de se obter a credibilidade necessária para atingirem-se resultados fidedignos. A partir dos resultados da amostragem, o pesquisador generaliza ou faz alegações acerca da população (Creswell, 2007).

Assim sendo, a coleta de dados foi realizada por meio de visitas às escolas, análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas. Com base nesses procedimentos, foram obtidos os referenciais necessários para a análise da pesquisa, os quais foram organizados em tabelas e dados que possibilitaram traçar um panorama da realidade vivenciada, em diálogo com a literatura pertinente.

5.6.1 Aplicação de questionários

Sobre o questionário, segundo Manzato e Santos (2012), quando aplicado de forma criteriosa e responsável, o instrumento apresenta elevada confiabilidade. Podem ser aplicados individual ou coletivamente, em grupos, ou mesmo por telefone e/ou *e-mail*. Desse modo, a confiabilidade do questionário faz com que se consiga medir atitudes, opiniões, comportamentos, circunstâncias da vida do cidadão e outras questões dependendo da abordagem do tema em questão.

Assim sendo, para o levantamento de dados desta pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado para os gestores escolares (Apêndice 2). O questionário aplicado subdivide-se em duas seções: I) Perfil sócio formativo da gestão escolar; II) Conhecimentos sobre educação inclusiva.

Além dos tópicos referentes à identificação e formação profissional dos participantes, o questionário utilizado como instrumento de pesquisa continha questões de diferentes formatos: discursivas, de múltipla escolha e outras estruturadas com base em escalas qualitativas de autopercepção, semelhantes à escala de Likert¹. Essas últimas foram utilizadas, por exemplo,

¹ A Escala de Likert é um método de medição amplamente utilizado em pesquisas para avaliar opiniões e atitudes das pessoas. Criada pelo psicólogo Rensis Likert, essa escala permite que os entrevistados expressem seu nível de concordância ou discordância em relação a uma afirmação, geralmente em um formato de 5 ou 7 pontos, indo de "discordo totalmente" a "concordo totalmente".

para mensurar o nível de conhecimento que os gestores atribuíam a si mesmos em relação à educação inclusiva. Essa variação permitiu captar tanto aspectos objetivos quanto percepções subjetivas dos participantes.

Para dinamizar o acesso, o questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* para a coleta de dados, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de 2012, e a Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulam procedimentos de pesquisa em ambientes virtuais (BRASIL, 2021). Para cumprir essas diretrizes, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

5.6.2 Realização de entrevistas abertas

A segunda fase da pesquisa de campo teve como objetivo investigar a relação entre a gestão escolar e a inclusão de crianças com deficiência e necessidades específicas na Educação Infantil, nas duas escolas públicas do município de Macapá-AP participantes. Para coletar os dados, foram realizadas entrevistas abertas com integrantes da equipe gestora das duas escolas em tela, por meio de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice 3), com sete perguntas que buscaram explorar as práticas de inclusão, o papel da gestão escolar e os desafios enfrentados nesse contexto.

Tais perguntas abordaram temas, como: o processo de inclusão nas escolas, as atribuições dos gestores escolares, a conduta esperada de um gestor inclusivo, as ações desenvolvidas diretamente junto às crianças com deficiência e as principais dificuldades e desafios vivenciados no processo de inclusão. Além disso, buscou-se identificar possíveis soluções e medidas que poderiam ser adotadas para minimizar os entraves enfrentados pelas escolas na inclusão de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

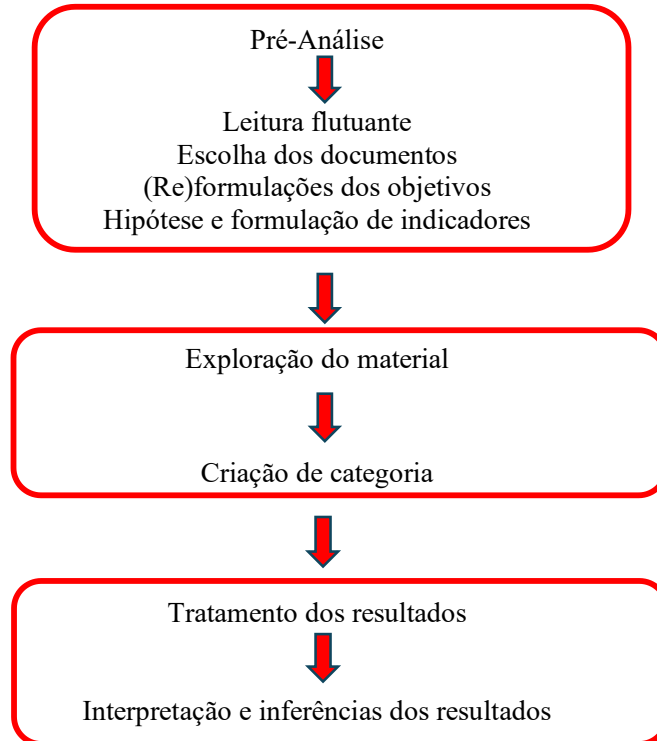
As transcrições das entrevistas foram realizadas com o auxílio da ferramenta *Pinpoint*, que facilitou a organização e a análise dos dados. O tratamento das informações seguiu a análise de conteúdo, conforme o referencial teórico de Bardin (2011).

5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), seguindo as seguintes etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; e 3) Tratamento dos resultados, inferências ou interpretações (Bardin, 2011).

A seguir, a Figura 11 representa a sequência lógica da técnica de Análise de Conteúdo de forma simplificada, baseada na teoria de Laurence Bardin (2011).

Figura 11: Sequência da técnica da análise de conteúdo (Pré-análise)



Fonte: Elaboração da autora (2024), adaptado de Bardin (2011)

Dessa forma, a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), permitiu estruturar e a interpretar os dados coletados de forma sistemática e criteriosa, assegurando a identificação de padrões e categorias que emergiram do material analisado. Esse processo possibilitou não apenas a organização das informações, mas também a geração de inferências embasadas teoricamente, o que proporcionou um entendimento mais amplo sobre os desafios da inclusão escolar na esfera do papel do gestor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, estão organizados, de modo a proporcionar análise e reflexão, os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa de campo em duas escolas municipais de Macapá-AP, objetivando mensurar a participação da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência.

6.1 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta subseção se organiza em duas partes, apresentando os resultados da aplicação dos questionários e, em seguida, das entrevistas, analisando os dados de acordo com os documentos e as demais bases teóricas do estudo do tema.

6.1.1 Resultados da aplicação dos questionários

O questionário (Apêndice 2) aplicado aos respondentes do grupo de gestão escolar avaliou o perfil sócio formativo e o conhecimento dos gestores sobre a temática da Educação Inclusiva. As respostas foram organizadas em tabelas, para melhor visualizar dados e compreendê-los. Os dados estão divididos em duas partes: o perfil sócio formativo dos respondentes (Tabela 1) e o conhecimento acerca do tema (Tabela 2).

Tabela 1: Perfil da gestão escolar

Descrição	Respostas dos entrevistados	Nº	%
Cargo/Função	Diretor(a)	2	25
	Coordenador(a) pedagógico	2	25
	Secretário(a) escolar	2	25
	Secretário(a) administrativo	2	25
Idade	30 a 40 anos	2	25
	41 a 50 anos	4	50
	Mais de 60 anos	2	25
Gênero	Masculino	2	25
	Feminino	6	75
Quanto tempo atua na escola	Mais de 10 anos	5	62,5
	Entre 6 e 10 anos	1	12,5
	Menos de 2 anos	2	25
Quanto tempo atua na gestão escolar	Mais de 10 anos	4	50
	Entre 6 e 10 anos	2	25
	Menos de 2 anos	2	25
Quanto tempo atua na Educação Infantil	Entre 11 e 20 anos	5	62,5
	Mais de 20 anos	2	25
	Menos de 2 anos	1	12,5

Continua...

Tabela 1: Perfil da gestão escolar

Descrição	Respostas dos entrevistados	Nº	%
Escolaridade	Especialização	4	50
	Ensino superior incompleto	2	25
	Ensino superior completo	1	12,5
	Ensino médio completo	1	12,5
Curso de graduação	Pedagogia	4	50
	Artes visuais	1	12,5
	Licenciatura em Letras	1	12,5
	Técnico em alimentação escolar	1	12,5
	Não tenho	1	12,5
Curso de pós-graduação	Gestão escolar	2	25
	Não tem	4	50
	Gestão e docência no ensino superior	1	12,5
	Psicopedagogia	1	12,5
Curso na área de educação inclusiva	Não	7	87,5
	Sim	1	12,5
Participou de eventos sobre Políticas de inclusão/Educação Especial/Acessibilidade	Não	4	50
	Sim	4	50

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Conforme os dados da Tabela 1, identificou-se que a maioria dos profissionais (75%) é do gênero feminino, enquanto 25% são do gênero masculino, com idades entre 38 e 63 anos, e estão atuando nas funções de diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar e secretário administrativo, nas duas escolas em questão.

Sobre as informações de gênero, esse dado reflete a predominância feminina em funções de gestão e coordenação na Educação Infantil, o que é consistente com tendências observadas em diferentes contextos educacionais. De acordo com o Censo Escolar de 2022, as mulheres representam 97,2% das profissionais nas creches e 94,2% na pré-escola, o que confirma a expressiva presença feminina nesse nível de ensino (Freitas, 2024).

Sobre o tempo de atuação na escola, nota-se que entre os gestores há um bom período de experiência, haja vista que mais da metade (62,5%) são profissionais das suas respectivas escolas há mais de 10 anos. Sobre o tempo de atuação na gestão escolar, metade dos participantes possui mais de 10 anos na gestão, o que pressupõe familiaridade com os processos organizacionais, pedagógicos e administrativos da escola. No entanto, também há 25% com menos de dois anos na função, o que pode representar rotatividade recente na equipe gestora. No tocante ao tempo de atuação na Educação Infantil, a maioria (62,5%) tem entre 11 e 20 anos de atuação nessa etapa, o que demonstra vivência significativa com as especificidades do trabalho com crianças pequenas, e apenas 12,5% estão iniciando na área.

Os ocupantes do cargo de direção são aqueles com menos tempo nas escolas, o que reflete a rotatividade em decorrência dos cargos comissionados. Segundo Simielli e demais autores (2023), a seleção dos diretores escolares no Brasil ocorre predominantemente por indicação política, representando 54,9% das nomeações, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste. Apenas 26,7% dos diretores são escolhidos por meio de eleição com participação da comunidade escolar, combinada ou não a um processo seletivo qualificado.

Esses dados supracitados indicam um padrão de nomeação que pode impactar a estabilidade e a continuidade das políticas educacionais nas redes públicas e a efetividade das ações de inclusão, uma vez que mudanças frequentes na gestão dificultam a implementação de estratégias de longo prazo e a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a diversidade e a qualidade da educação ofertada ao comprometer a ação da integração e o alinhamento contínuo da equipe gestora.

A metade dos profissionais (50%) possui formação em Pedagogia, alinhada às exigências para atuação na Educação Infantil. As demais formações incluem Artes Visuais, Licenciatura em Letras e Técnico em Alimentação Escolar (cada uma com 12,5%). Um profissional declarou não ter graduação, o que pode levantar questões sobre a adequação de formação para a área ou de critérios para a ocupação destes cargos.

Outro aspecto relevante é que apenas 12,5% dos profissionais possuem formação na área de educação inclusiva, enquanto 87,5% não possuem. Esse dado pode indicar uma possível lacuna na capacitação específica para inclusão, o que pode impactar a implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Entre os gestores, há consenso sobre a importância da sua atuação para o sucesso da inclusão. Todos reconhecem que o ambiente inclusivo depende de uma gestão proativa, capaz de apoiar a prática pedagógica e promover as adaptações necessárias para atender alunos com deficiência. Todavia, como dito, grande maioria dos gestores não possui formação específica em educação inclusiva (87,5%).

De acordo com Freitas, Flaviane (2019), a formação dos gestores escolares para a inclusão ainda é insuficiente, visto que os cursos de pedagogia, em geral, oferecem poucas disciplinas específicas sobre diversidade e inclusão. Assim, a formação continuada torna-se fundamental para suprir essa lacuna, possibilitando uma gestão educacional mais alinhada com políticas e práticas inclusivas.

Esse ponto pode ser um indicativo para propostas de formação continuada na área de inclusão. De acordo com Nascimento e coautores (2020), o desenvolvimento profissional dos gestores escolares é um processo contínuo que não apenas aprimora a ação educativa, mas

também equilibra questões pessoais e profissionais. Esse processo articula a singularidade de cada indivíduo com a colaboração coletiva, sendo essencial para a organização e o funcionamento da escola dentro de um contexto específico.

Quando indagados a respeito de sua participação em eventos sobre Políticas de inclusão / Educação Especial / Acessibilidade, o número ficou equilibrado, considerando que a metade (50%) dos gestores respondentes afirma que participou, mas a outra metade nega.

A formação da equipe gestora é um elemento essencial para o fortalecimento da gestão democrática e da promoção da inclusão no ambiente escolar. No município de Macapá, a Lei nº 2.324/2019 – PMM determina, em seu Art. 31, que, nas escolas onde já vigora a gestão democrática, os candidatos eleitos para os cargos de diretor, secretário administrativo e secretário escolar devem participar obrigatoriamente de um Curso de Qualificação em Gestão Escolar, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O curso deve ser realizado após a investidura no cargo, conforme prevê o artigo:

Os candidatos eleitos após a investidura nos cargos de diretor, secretário administrativo e secretário escolar assumem o compromisso de frequentar Curso de Qualificação em Gestão Escolar, que será organizado pela SEMED [...] e ministrado por Instituição pública credenciada na área educacional. (Macapá, 2019, Art. 31)

A obrigatoriedade da formação é reforçada nos artigos seguintes, que estabelecem a carga horária mínima de 80 horas (Art. 33) e os componentes curriculares, os quais abrangem política e legislação da Educação Básica, gestão financeira, gestão de pessoas, relações interpessoais, gestão democrática e avaliação educacional (Art. 34). Esses dispositivos demonstram que a legislação local reconhece que o exercício das funções de gestão demanda competências específicas, que devem ser construídas de forma sistemática e contínua.

No campo da inclusão, a formação da equipe gestora é ainda mais crucial, pois são esses profissionais que articulam as ações pedagógicas, organizacionais e administrativas para garantir o atendimento às necessidades das crianças com deficiência. Logo, ao exigir a qualificação dos gestores escolares, a legislação municipal ratifica-a como imprescindível para consolidar práticas escolares mais justas, participativas e inclusivas.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os conhecimentos dos gestores acerca da Educação Inclusiva, cujos dados são em seguida analisados.

Tabela 2: Conhecimentos dos gestores sobre Educação Inclusiva

Descrição	Respostas dos entrevistados	Nº	%
Conhece os alunos público da educação especial (PAEE)	Sim	5	62,5
	Não	3	37,5
Conhecimentos sobre o tema educação inclusiva	Bons	5	62,5
	Superficiais	2	25
	Excelentes	1	12,5
Como é feita a inclusão nessa escola	Através de laudos	4	50
	Abordagem dos professores	2	25
	Atividades	1	12,5
	Socialização	1	12,5
Quais são as atribuições /competências da gestão em relação a inclusão	Propiciar um ambiente favorável e manter os alunos na escola	4	50
	Atuar junto com os professores e familiares	2	25
	Garantir a alimentação das crianças	1	12,5
	Socialização das crianças	1	12,5
Principais desafios e dificuldades	Carência de Atendimento especializado	2	25
	Carência de profissionais capacitados	2	25
	Ausência de espaço físico adequado	2	25
	Número elevado de alunos em sala de aula	2	25
Importância da atuação da gestão escolar na promoção da inclusão	Muito importante	8	100
Os profissionais da gestão escolar demonstram conhecer os seus alunos com deficiência	Razoavelmente	4	50
	Conhecem	2	25
	Somente o professor regular e AEE	2	25
Houve alguma providência (ação) por parte da gestão escolar para auxiliar o trabalho docente da classe regular, do AEE e junto às famílias e as crianças com deficiência	Sim	8	100
A escola mantém uma boa relação com os pais /famílias	Sempre	8	100
	Sim, mas precisa se adequar	4	50
Há um Projeto Político Pedagógico (PPP) na sua escola	Sim	2	25
	Não tenho certeza	1	12,5
	Não sei o que é PPP	1	12,5
De que forma os profissionais da gestão escolar contribuem para que a educação inclusiva ocorra nesta escola	Oferecendo um tratamento igualitário	4	
	Acolhendo alunos e familiares	2	
	Palestras e treinamentos	1	
	Não sei	1	
A escola deve promover mais encontros (palestras, oficinas, seminários, formações etc.) e fornecer conhecimentos/capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais?	Sim, responsabilidade da escola	5	62,5
	Sim, responsabilidade da SEMED	3	37,5

Continua...

Tabela 2: Conhecimentos dos gestores sobre Educação Inclusiva

Descrição	Respostas dos entrevistados	Nº	%
Se a escola está adaptada em sua estrutura física, currículos, e atividades escolares	Não	6	62,5
	Não tenho conhecimento	1	12,5
	Sim	1	12,5
Se a escola está adaptada em relação a recursos humanos (professores da sala comum, professores de AEE e outros auxiliares)	Não	5	62,5
	Sim	3	37,5
Sabe se existe um recurso orçamentário específico para atender prioritariamente as necessidades das crianças com deficiência?	Sim, existe um recurso específico para atendê-los	5	62,5
	Não há um recurso específico	1	12,5
	Não tenho certeza/Não estou familiarizada	1	12,5
	Não sei	1	12,5
Quais as iniciativas/ações/serviços que são disponibilizados por sua escola para a inclusão das crianças	AEE	4	50
	Palestras educativas	1	12,5
	Participação dos alunos nas atividades	2	25
	Não tenho conhecimento	1	12,5
Se foram feitas adaptações físicas, pedagógicas e curriculares	Sim	3	50
	Não	2	25
	Em parte	2	25
Sobre o planejamento das atividades educativas	Planejadas pelo professor de AEE	5	62,5
	Não sei dizer	2	25
Participa do planejamento pedagógico de forma colaborativa?	Às vezes	4	50
	Sim	3	37,5
	É feito pelos professores e pela coordenação pedagógica	1	12,5
Sugestões para a melhoria da inclusão na sua escola	Melhorar o espaço físico	6	75
	Capacitar os professores	2	25

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Conforme a Tabela 2, em se tratando do conhecimento dos gestores sobre Educação Inclusiva, verificou-se que maioria dos gestores se autoavaliou como possuindo um conhecimento “bom” sobre o tema (62,5%), enquanto 25% indicaram ter conhecimento “superficial” e apenas 12,5% se classificaram como possuidores de conhecimento “excelente”. Esses dados refletem a percepção subjetiva dos próprios participantes e indicam que, embora haja uma certa familiaridade com o tema, ainda existe um reconhecimento da necessidade de aprofundamento. Portanto, a autoimagem de preparo limitado, presente em grande parte dos respondentes, revela uma lacuna que pode comprometer a efetividade das ações inclusivas no cotidiano escolar.

Esses dados apontam para uma necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema para fortalecer a prática inclusiva. Segundo Nascimento e outros autores (2020), a formação continuada é fundamental para que os profissionais da educação compreendam a necessidade

de manter seus estudos ao longo da carreira. Essa continuidade é essencial para acompanhar as transformações sociais que impactam a educação e exigem atualização constante, além da ampliação de práticas e conhecimentos pedagógicos para melhor atender às demandas do contexto escolar.

No que se refere à forma como a inclusão vem sendo realizada, os dados indicam que metade dos casos ocorre com base em laudos diagnósticos, seguida pela abordagem dos professores (25%), atividades específicas para os alunos (12,5%) e socialização das crianças (12,5%). Isso mostra uma dependência da formalização diagnóstica, o que pode limitar a inclusão baseada em uma abordagem mais ampla e pedagógica, uma vez que educação inclusiva não se restringe a esse aspecto.

Conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), regulamentada na Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, não se pode exigir laudo médico para a matrícula ou atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas. Isso ocorre porque o AEE tem caráter pedagógico, e não clínico, sendo voltado para a identificação e a eliminação de barreiras que dificultam o aprendizado, independentemente de diagnóstico médico formal (Brasil, 2014).

Quando questionados sobre quais são as atribuições / competências da gestão em relação à inclusão, 50% dos gestores indicaram que sua função é propiciar um ambiente favorável e manter os alunos na escola, enquanto 25% mencionaram trabalhar com professores e famílias. Isso sugere que há uma compreensão do papel da gestão em apoiar um ambiente inclusivo, embora aspectos como “socialização” e “garantir alimentação” sejam mencionados em menor escala (12,5%).

Sobre os principais desafios e as principais dificuldades enfrentadas pela gestão escolar na inclusão, percebe-se que os principais desafios relatados são quatro: a ausência de profissionais capacitados, a falta de atendimento especializado, espaço físico inadequado e número elevado de alunos em sala de aula. Esses desafios apontam para questões estruturais e de capacitação que dificultam a implementação integral da inclusão. Todos os gestores consideram a atuação da gestão escolar como muito importante na promoção da inclusão. Esse consenso é positivo e sugere um alinhamento entre a visão dos gestores e os princípios da educação inclusiva.

A implementação dessas políticas, contudo, enfrenta desafios significativos. A infraestrutura das escolas muitas vezes não está adaptada para receber alunos com deficiência e há uma carência de profissionais capacitados. Além disso, a resistência cultural e a falta de recursos financeiros são barreiras que dificultam a efetivação de uma educação inclusiva de

qualidade. E mais, muitos profissionais ainda carecem de formação específica para lidar com a diversidade em sala de aula, e a adaptação curricular nem sempre é feita de maneira eficaz (Pavesi; Mainardes, 2018).

Para superar esses desafios, é fundamental que haja um compromisso contínuo por parte do governo em destinar recursos suficientes para a educação inclusiva e em promover a formação continuada dos profissionais. A inclusão não pode ser vista apenas como uma questão de acesso físico, mas deve também garantir a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. A promoção de uma cultura escolar inclusiva, em que a diversidade é valorizada e respeitada, é essencial para o sucesso dessas políticas (Ferreira; Moreira; Volsi, 2019).

Ainda conforme a Tabela 2, metade dos gestores conhece razoavelmente o perfil dos alunos, enquanto 25% conhecem bem e outros 25% indicam que apenas os professores e o AEE conhecem o perfil do alunado. Isso aponta para uma área em que a gestão pode aprimorar seu conhecimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência e sugere que a equipe gestora deve estar mais alinhada no tocante a essas questões.

Quando questionados sobre como os profissionais da gestão escolar contribuem para que exista uma educação inclusiva, constata-se que a metade dos entrevistados defende a ideia de que manter um tratamento igualitário é a melhor maneira. O fato de buscarem acolher alunos e familiares também é outro ponto visto pelos gestores, assim como a realização de palestras e seminários a respeito dos mais diversos assuntos voltados aos alunos atípicos. Esses resultados refletem um esforço dos gestores para promover práticas inclusivas, embora haja um potencial para ampliar a capacitação e as iniciativas de apoio.

Segundo Souza (2021), a gestão escolar é responsável por realizar ações voltadas para uma educação inclusiva. Por isso, deve realizar alterações importantes nos sistemas de ensino e também nos objetivos da escola e, assim, propor um modo de organização dentro do sistema educacional que esteja voltado para levar em consideração as necessidades de todos os alunos, sobretudo, dos que possuem deficiências. Ainda em conformidade com Souza (2021, p. 45):

Os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois inspiram e sustentam a estabilidade do sistema. Tais mudanças sugerem o envolvimento de vários níveis dos sistemas administrativos: secretarias de educação, organização do trabalho pedagógico, formação de professores em exercício, entre outras questões.

Os dados revelam que todos os gestores afirmam ter tomado alguma providência para apoiar o trabalho docente, o AEE e as famílias, o que sugere uma prática ativa de suporte essencial para o sucesso da inclusão. Além disso, todos também relatam manter uma boa relação

com os pais e familiares, o que é fundamental para a educação inclusiva, pois facilita a colaboração e o apoio mútuo, o que pode propiciar um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Nesse sentido, a gestão participativa torna-se essencial ao promover espaços de diálogo e reflexão, onde os gestores sejam capazes de ouvir a comunidade escolar sem considerar as opiniões expressas como ataques pessoais ou ameaças à estrutura existente. Em vez disso, essas contribuições devem ser vistas como instrumentos para a tomada de decisões coletivas e repercutem positivamente o trabalho dos professores, o aprendizado dos alunos e o funcionamento da escola como um todo, conforme destaca Nascimento e demais autores (2020).

Quanto ao PPP, metade dos gestores menciona que o documento precisa de adequação, enquanto 25% afirmam que o PPP está presente na escola. Contudo, 12,5% dos gestores não têm certeza sobre a existência do PPP ou desconhecem o conceito. Esse dado sugere a necessidade de uma revisão do PPP, focando em torná-lo mais inclusivo e amplamente compreendido e praticado pelos profissionais da escola.

Deste modo, há consenso entre os entrevistados sobre a necessidade de aprimorar o PPP das escolas para que ele seja mais alinhado com os princípios da educação inclusiva, pois alguns dizem sequer conhecer esse documento; e a grande maioria aponta que o PPP precisa ser revisado e adaptado para atender melhor às demandas de acessibilidade e acolhimento dos alunos com deficiência, visando promover um atendimento mais inclusivo e eficaz. A adequação do PPP representa, assim, um importante passo na construção da escola inclusiva, onde as diretrizes da gestão estejam voltadas para práticas que garantam a equidade no acesso à educação.

Nota-se que, quando se trata do Projeto Político Pedagógico (PPP), muita atenção sobre o assunto foi dada pelos entrevistados, uma vez que esse é um instrumento de grande relevância para assegurar uma educação de qualidade e comprometida com as crianças que possuem deficiências. Isso porque, conforme ressalta Rosa (2022), o PPP é um documento que expressa a identidade da instituição de ensino, demonstrando a proposta educativa e os princípios que norteiam a prática pedagógica da escola.

Conforme Cavalcante (2022), a elaboração do PPP é fundamental, especialmente no contexto da educação inclusiva, pois, comumente, tem como objetivo garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil não apenas é um direito garantido pela legislação, mas também um aspecto crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na visão de Reis, Duarte e Martins (2023), o processo de elaboração do PPP envolve a participação coletiva de todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, pais e, sempre que possível, os próprios alunos. A partir de todo esse processo colaborativo, consegue-se garantir que o documento reflita as necessidades e características específicas da escola e de seus alunos.

Para atender às demandas de alunos com deficiência, é essencial que o PPP contemple diretrizes que promovam a acessibilidade física e pedagógica, o desenvolvimento de currículos diversificados e a formação continuada dos profissionais de educação. Como bem destaca Ornelas (2023, p. 8):

A construção do projeto político pedagógico precisa levar em consideração a intencionalidade educativa, ou seja, propor que a comunidade escolar reflita sobre qual a educação desejada, quais as concepções da comunidade escolar e quais as práticas educativas estão trabalhando, no sentido de construir uma educação inclusiva.

Além disso, o PPP deve prever a promoção de um ambiente inclusivo, que respeite as diferenças e estimule a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo entre os alunos. A criação de um espaço onde todos os alunos se sintam valorizados e possam se desenvolver plenamente é um dos principais objetivos a serem alcançados.

No que diz respeito à adaptação da estrutura física e dos recursos humanos, 62,5% dos gestores afirmam que a escola não está adaptada fisicamente, e 12,5% indicam que há alguma adaptação. Essa informação destaca uma área crítica que precisa de atenção para garantir acessibilidade para todos os alunos. Adaptar o currículo de forma flexível é buscar atender à diversidade de aprendizados e oferecer atividades que considerem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A personalização do ensino é uma estratégia eficaz para promover a inclusão. Além disso, pode-se também destacar o quanto é importante implementar ações proativas para prevenir situações de *bullying* e práticas de exclusão, e promover uma cultura de respeito e empatia entre os alunos (Vieira, 2021).

Outro dado interessante é que 62,5% dos gestores indicam que não há uma adaptação suficiente nos recursos humanos, enquanto 37,5% relatam que há alguma adequação, o que sugere a necessidade de mais profissionais capacitados e de suporte especializado nas escolas em prol da educação inclusiva.

Diante disso, a infraestrutura não se restringe apenas ao espaço físico e aos materiais, mas também inclui o preparo e a sensibilização da equipe pedagógica para lidar com a diversidade, pois os professores devem estar capacitados para aplicar metodologias de ensino inclusivas, que respeitem o ritmo de aprendizagem e as particularidades de cada aluno (Santos,

2021). Essa capacitação pode incluir cursos de formação continuada, workshops e acesso a materiais que ensinem técnicas específicas de inclusão, como o uso da linguagem de sinais ou estratégias para lidar com transtornos do espectro autista. Uma equipe educacional bem-preparada é parte fundamental da infraestrutura de uma escola inclusiva, visto garantir que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor, respeitoso e de qualidade (Schramm, 2021).

Entretanto, é necessário considerar que a realidade brasileira apresenta muitos desafios para a implementação da educação inclusiva. Muitas escolas, especialmente em regiões mais periféricas ou com menos investimentos, ainda enfrentam graves deficiências em sua infraestrutura. As desigualdades regionais revelam que há grandes disparidades na oferta e na qualidade da educação especial entre as diferentes regiões do Brasil, com estados e municípios mais pobres enfrentando maiores dificuldades para implementar políticas inclusivas efetivas (Rebelo; Kassar, 2020). Nesse contexto, é crucial que haja políticas públicas consistentes que garantam o financiamento adequado para a melhoria das escolas e que promovam um monitoramento contínuo da aplicação dessas políticas para assegurar resultados eficazes na inclusão e na qualidade da educação.

Com base nesses pontos, entende-se que ter uma infraestrutura adequada para a educação inclusiva é essencial para garantir que alunos com necessidades especiais tenham oportunidades reais de aprendizado e integração social. Frisamos, então, que a inclusão vai além do simples ato de aceitar esses alunos nas escolas, uma vez que envolve a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, eliminando as barreiras que os impedem de participar plenamente das atividades escolares. Por isso, é responsabilidade do Estado, das instituições de ensino e da sociedade como um todo garantir que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, ao investir em infraestrutura adequada, consegue-se contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fazendo com que o direito à educação seja universal.

Ressalta-se, também, que a gestão escolar tem como responsabilidade estabelecer políticas escolares claras que promovam a inclusão e garantir que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade. Isso pode incluir a elaboração de planos de ação para atender às necessidades específicas de alunos com deficiências. Implementar mecanismos de acompanhamento e avaliação do progresso dos alunos, com foco na identificação de dificuldades e na adaptação de práticas pedagógicas também envolve o uso de avaliações que consideram diferentes habilidades e formas de aprendizado (Schramm, 2021).

Dib (2020) explica que fomentar a participação da família e da comunidade na escola e promover um diálogo constante sobre inclusão é um dever da gestão escolar. Isso pode incluir

reuniões, oficinas e atividades que envolvam os pais na educação dos filhos e na construção de uma cultura inclusiva. Por isso, promover a colaboração entre os professores, especialistas – como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais – e outros profissionais que possam oferecer suporte às crianças é contribuir significativamente para o processo de formação dos alunos. Ou seja, a formação de equipes multidisciplinares é fundamental para atender às diversas necessidades dos alunos.

A respeito da disponibilidade de orçamento específico para a inclusão, 62,5% dos gestores afirmam que existe um recurso específico para atender às necessidades das crianças com deficiência, o que é positivo para viabilizar as ações inclusivas. No entanto, 37,5% dos gestores não têm certeza ou desconhecem a existência de tal recurso, indicando uma necessidade de maior transparência e conscientização sobre o orçamento destinado à inclusão.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) representa um importante mecanismo de financiamento para as escolas públicas brasileiras e proporciona recursos para a manutenção, a infraestrutura e o desenvolvimento de projetos pedagógicos. No entanto, conforme apontado por Silva e Souza (2022, p. 47-48), “não se pode perder de vista que o PDDE necessita estar articulado com outras ações, a fim de superar os desafios enfrentados pelas diferentes realidades dos sistemas de ensino e unidades escolares”. Essa articulação é essencial, pois evidencia a necessidade de adaptação da política de financiamento às particularidades locais, garantindo maior efetividade no uso dos recursos destinados à educação inclusiva.

Os dados a respeito da disponibilidade de orçamento específico para a inclusão revelam uma fragilidade na transparência e na disseminação das informações sobre o financiamento da inclusão escolar. Esse aspecto reforça as dificuldades mencionadas por Silva e Souza (2022, p. 48), que destacam que a política de financiamento enfrenta “desafios significativos para superar as desigualdades socioeducacionais presentes nas diferentes regiões do país”, especialmente no que se refere à administração dos recursos financeiros pelas Unidades Executoras (UEX).

Além disso, embora os repasses do PDDE Inclusão sejam fundamentais para a implementação de políticas inclusivas, os valores transferidos não são suficientes para suprir todas as demandas das escolas públicas (Araújo, 2024). Esse ponto é corroborado por Silva e Souza (2022), que enfatizam a necessidade de revisões nos valores disponibilizados pelo programa, bem como de um apoio técnico mais estruturado para a gestão escolar, a fim de minimizar dificuldades e entraves administrativos. A falta de conhecimento e de capacitação dos gestores na administração dos recursos destinados à inclusão pode impactar a efetividade das ações e impedir a implementação de adaptações essenciais para os alunos, principalmente, aqueles com deficiência.

Outro fator crucial para a melhoria da gestão dos recursos do PDDE está na participação ativa da comunidade escolar. Como ressaltam Silva e Souza (2022), a gestão democrática e participativa deve ser um princípio norteador do programa e garantir horizontalidade e transparência nas decisões. Entretanto, os dados desta pesquisa apontam que muitos gestores não têm conhecimento pleno sobre os valores e as diretrizes de aplicação do orçamento inclusivo, o que pode dificultar a participação da comunidade escolar nesse processo. Dessa forma, para que o PDDE Inclusão alcance seu objetivo, é imprescindível capacitar gestores, fortalecer os mecanismos de controle social e ampliar o diálogo entre a escola, as famílias e os órgãos responsáveis pela administração dos recursos.

Portanto, ainda que o PDDE Básico e o PDDE Inclusão sejam instrumentos relevantes para a manutenção e aprimoramento das escolas públicas, há um consenso de que os valores precisam ser reajustados para melhor atender às demandas da educação inclusiva. Segundo Araújo (2024), o PDDE Básico desempenha um papel fundamental na transferência de recursos para as escolas públicas, ao possibilitar a manutenção e o desenvolvimento de ações pedagógicas. No entanto, o programa ainda enfrenta desafios relacionados ao montante dos valores repassados e à falta de suporte técnico para a gestão eficiente desses recursos.

A ausência de acompanhamento adequado pode gerar dificuldades na aplicação da verba, resultando em entraves burocráticos e limitações na efetivação das melhorias planejadas pelas unidades escolares. Além disso, é fundamental promover ações de capacitação para os gestores escolares e assegurar que todos compreendam os processos de recebimento, aplicação e prestação de contas dos recursos destinados à inclusão. Somente com maior clareza, transparência e participação da comunidade escolar será possível garantir que o orçamento destinado seja utilizado de forma eficiente, na promoção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Entre as iniciativas e ações disponíveis na escola, o AEE é o serviço mais mencionado, com metade dos gestores indicando sua presença. A participação dos alunos em atividades inclusivas é mencionada por 25% dos entrevistados, enquanto palestras educativas são citadas por 12,5%. Esses dados indicam que o AEE é o principal recurso oferecido, mas há outras ações sendo realizadas, ainda que de forma limitada.

Sobre as adaptações físicas e curriculares, 50% dos gestores afirmam que foram feitas adaptações, enquanto 25% indicam que essas adaptações foram feitas apenas parcialmente e outros 25% dizem que não houve adaptações. Isso sugere uma necessidade de aprimoramento nas adaptações para atender adequadamente às demandas da inclusão, o que inclui a eliminação de barreiras arquitetônicas, a utilização de materiais didáticos diversificados e a garantia de que

o ambiente escolar seja acolhedor e estimulante para todos. A construção de rampas e o acesso amplo e adaptado até a sala de aula são fatores emergenciais que devem ser pensados continuamente pelos gestores escolares (Cavalcante, 2022).

Quanto a planejamento e colaboração pedagógica, apenas uma minoria dos gestores (37,5%) participa do planejamento de forma contínua e colaborativa, enquanto a metade deles (50%) afirma fazê-lo apenas ocasionalmente, e 12,5% indicam que essa tarefa é conduzida exclusivamente pelos professores e coordenadores pedagógicos. Esse dado mostra uma integração parcial dos gestores no planejamento pedagógico, que poderia ser fortalecida para melhorar a inclusão. Esse problema de comunicação reflete uma falha na integração entre a gestão, o AEE e os professores da sala comum e compromete o alinhamento das práticas inclusivas.

No entanto, para que a inclusão ocorra de maneira harmoniosa, é imprescindível que todos os profissionais da escola estejam informados e em sintonia e garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma contínua e integrada. Isso indica uma necessidade de alinhamento para que todos estejam igualmente informados e preparados para lidar com as particularidades dos alunos (Cavalcante, 2022).

Por fim, os gestores sugerem algumas melhorias para a inclusão na escola, com destaque para a necessidade de melhoramentos no espaço físico (75%) e de capacitação dos professores (25%). Isso reforça a importância de uma infraestrutura adequada e de desenvolvimento profissional contínuo para que a inclusão escolar seja efetiva e abrangente. Esses resultados evidenciam tanto as práticas já adotadas pelos gestores quanto as áreas de melhoria e incluem a capacitação em inclusão, adequações físicas e curriculares e maior clareza sobre o uso dos recursos financeiros.

Convém lembrar que os cortes orçamentários em períodos de crise econômica e mudanças políticas, especialmente durante governos mais conservadores, têm resultado em cortes significativos no orçamento destinado à educação e afetam diretamente os recursos disponíveis para a educação especial (Rebelo; Kassab, 2020).

6.1.2 Resultados da aplicação das entrevistas

A seguir são apresentadas as principais categoria temáticas que foram encontradas nas entrevistas com os gestores das escolas Ana Cristina Ramos Brito e Cantinho do Amor. A metodologia utilizada para a realização da análise dos dados está fundamentada na Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011). A partir desse enfoque, pode-se ressaltar que o primeiro

procedimento foi a organização do material coletado nas entrevistas. Por conseguinte, após sucessivas leituras, optou-se por organizar a análise em categorias temáticas relativas ao processo de inclusão escolar, sendo selecionados os seguintes temas, conforme o Quadro 1.

Quadro 2: Categorias Temáticas

Categorias de Análise	Descrição
Processo de inclusão	Relatos sobre como as crianças com deficiência são identificadas e inseridas na escola desde a matrícula.
Atribuições da gestão na inclusão	Percepções dos entrevistados sobre os papéis e responsabilidades da equipe gestora no processo inclusivo.
Conduta do gestor inclusivo	Comportamentos e posturas considerados essenciais para que o gestor atue de forma efetiva na inclusão.
Atuação direta com crianças com deficiência	Nível de envolvimento direto dos profissionais da gestão com as crianças incluídas nas escolas.
Principais dificuldades enfrentadas para a inclusão	Obstáculos relatados para efetivar a inclusão, como falta de recursos, formação e estrutura.
Maiores desafios da gestão para a inclusão	Aspectos mais críticos que dificultam a atuação da gestão frente à inclusão.
Sugestões para melhorar a inclusão escolar	Propostas feitas pelos entrevistados para avançar na efetivação da inclusão escolar.
Ausência de trabalho integrado	Falta de articulação entre os diferentes setores da escola e entre a escola e a Secretaria de Educação.
Inoperância da mantenedora	Relatos sobre omissões e falhas da Secretaria Municipal de Educação no apoio às ações de inclusão.

Fonte: Elaboração da autora (2025)

A seguir se encontram os resultados que estão dispostos no Quadro 2 e seguintes. Neles foram destacados os principais pontos e comentários observados nos dados dos entrevistados. Importante destacar que, na análise, os entrevistados receberam códigos para a retomada de suas opiniões, as quais serão realçadas com o recurso das aspas e do itálico: D1 (Diretor 1) e D2 (Diretor 2); SE1 (Secretário escolar 1) e SE2 (Secretário escolar 2); CP1 (Coordenadora pedagógica 1) e CP2 (Coordenadora pedagógica 2); SA1 (Secretário administrativo 1) e SA2 (Secretário administrativo 2).

Nos próximos tópicos, serão apresentadas as análises dos dados coletados, baseados nas contribuições dos entrevistados, por categorias representativas dos temas da inclusão escolar.

6.1.2.1 Categoria: Processo de Inclusão

No Quadro 2, são apresentadas as respostas obtidas com as entrevistas que tratam sobre o processo de inclusão.

Quadro 3: Processo de inclusão

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Processo de inclusão	Secretária Escolar 1	“E no ato da matrícula [...] A gente já faz essa pergunta para os pais, né? Se essa criança já possui um atendimento, se ela está em investigação, está procurando, tem uma desconfiança, né? E vai montando as turmas, né, com essas crianças, quando não tem ainda professor que não tem aquela criança especial na sua turma, a gente vai distribuindo assim conforme a demanda.”
	Diretor(a) 1	“Na verdade, a inclusão das crianças às vezes é feita de surpresa praticamente, porque as matrículas são feitas no início do ano e ao longo do ano letivo é que as professoras identificam que uma criança tem uma necessidade especial.”
	Secretário administrativo 1	“Bom, aqui recebemos as crianças especiais e elas são matriculadas pela secretária da escola e colocadas nas turmas com as outras crianças, quem sabe bem dessas coisas são as coordenadoras. Elas que entendem mais de como acontece a inclusão das crianças especiais. Eu sei que aqui a gente tem muita criança que tem problema [...], a gente precisa fazer alguma coisa para que elas não fiquem fora da escola, né?”
	Diretor(a) 2	“Então, as matrículas dos alunos atípicos, ela é feita primeiramente a nível de Secretaria, né? E dentro já da instituição é feito toda uma pesquisa no primeiro contato para saber que nível desse aluno, como é que a gente vai pegar esse aluno, os comportamentos dele dentro de dentro de casa, como que ele virá para a escola e aí pra gente tentar é, incluir ele numa turma”.
	Coordenadora 1	“Aqui na escola, a secretária vai distribuindo nas turmas, tentando equilibrar a quantidade, mas sempre tem muitas crianças. Todos os anos só aumenta. São muitas crianças para uma professora e estagiário conseguirem trabalhar com qualidade.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao analisar as falas dos entrevistados sobre como ocorre a inclusão das crianças com deficiência nas escolas, observa-se uma diversidade de compreensões e procedimentos adotados, mesmo entre gestores que ocupam cargos semelhantes, como demonstraremos.

O gestor D1 destaca que a inclusão *“às vezes é feita de surpresa praticamente”*, pois muitas crianças com deficiência só são identificadas no decorrer do ano letivo. Essa fala evidencia uma fragilidade no processo de identificação e acolhimento das necessidades educacionais específicas, apontando que, em alguns casos, os alunos são matriculados sem informações suficientes sobre suas condições, ou que os pais não sinalizam essas especificidades. Tal situação pode dificultar o planejamento e a adaptação pedagógica necessária desde o início do ano escolar. Conforme destaca Freitas (2019, p. 26), a função da equipe gestora está diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, sendo seu papel pedagógico essencial para garantir que todos os alunos tenham condições adequadas de acesso ao currículo, especialmente aqueles com necessidades específicas.

Por outro lado, a fala da gestora D2 revela um esforço maior de organização no processo de matrícula dos alunos com deficiência. Segundo ela, *“é feito toda uma pesquisa no primeiro contato para saber que nível desse aluno, [...] como que ele virá para a escola [...] para a gente tentar incluir ele numa turma”*. Essa postura demonstra uma prática mais consciente e

propositiva por parte da gestão escolar, com atenção ao levantamento de informações relevantes para a inserção adequada do aluno na sala de aula. A diretora ainda indica que há uma preocupação em controlar o número de alunos com deficiência por turma, o que, embora não seja uma exigência legal, pode ser uma estratégia de cuidado pedagógico desde que não se torne um critério de exclusão. Sobre isso, não há um documento normativo brasileiro que determine o número de alunos por turma. As normas federais apenas orientam que sejam consultados as portarias e os decretos já estabelecidos em âmbito municipal ou estadual, ficando essa responsabilidade para as normativas locais. No caso deste estudo, as escolas pesquisadas recebem instruções normativas do Conselho Municipal de Educação de Macapá (CMEM).

Assim, a Resolução nº 12/2018 - CMEM, que estabelece normas para o funcionamento das unidades de Educação Infantil no município de Macapá, orienta claramente sobre o número adequado de crianças por professor, com base na faixa etária. Segundo o Art. 55, “recomenda-se a seguinte proporção entre professor e criança: de zero a um ano e 11 meses: seis a oito crianças por professor; de dois a três anos e 11 meses: oito a 10 crianças por professor; de quatro a cinco anos e 11 meses: 15 a 20 crianças por professor” (Macapá, 2018, p. 11).

Essas orientações expressam uma preocupação legítima com a qualidade do atendimento, o respeito ao desenvolvimento infantil e a inclusão de crianças com deficiência. No entanto, não reflete na prática cotidiana das escolas em salas superlotadas e sem pessoal de apoio. “São muitas crianças para uma professora e estagiário conseguirem trabalhar com qualidade” é o que se pode constatar na fala da gestora CP1. Nesse sentido, a fala da gestora SE1 reforça esse olhar preventivo, ao afirmar que, no ato da matrícula, já se pergunta aos responsáveis se a criança “já possui um atendimento, se está em investigação, está procurando, tem uma desconfiança”. A partir dessas informações, a escola tenta organizar as turmas com base na demanda. Essa iniciativa mostra uma tentativa de mapeamento prévio, ainda que de maneira informal, o que reforça a necessidade de formação e de protocolos institucionais mais claros para lidar com esses casos.

Já o gestor SA1, ao afirmar que “quem sabe bem dessas coisas são as coordenadoras”, transfere a responsabilidade sobre o processo de inclusão para outro setor, demonstrando certo distanciamento em relação à questão. Embora reconheça a importância de não deixar essas crianças fora da escola, sua fala reflete um modelo de gestão compartimentalizado, no qual a inclusão não é percebida como uma responsabilidade coletiva da equipe gestora, mas sim como uma função atribuída a um grupo específico. Esse tipo de postura foi criticado por Rosa (2022), ao evidenciar que muitos gestores ainda transferem a responsabilidade da inclusão para setores como o AEE, o que compromete o caráter integrador da gestão inclusiva.

De modo geral, as falas dos entrevistados indicam que o processo de inclusão ainda se dá de forma fragmentada, ora dependendo da percepção dos professores ao longo do ano, ora de práticas relacionadas exclusivamente à matrícula, o que reflete um grande equívoco, pois a inclusão não corresponde à integração do aluno dentro da escola. Mais do que isso, inclusão é feita quando esse aluno tem, de fato, garantidos acesso, permanência e desenvolvimento escolar. Reis, Duarte e Martins (2023) enfatizam que a educação inclusiva concebe que todos os cidadãos tenham o direito a acessar o sistema de ensino, sem que haja segregação ou qualquer discriminação, e sendo necessário que ela garanta a permanência na escola e a aprendizagem de todos.

À luz dessas falas, reforça-se o entendimento de que a atuação da gestão escolar deve ser orientada por princípios de planejamento, acolhimento e responsabilidade compartilhada. Como destaca Freitas (2019), o trabalho pedagógico da equipe gestora deve se estender a todos os alunos, assegurando que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma equitativa e que atenda às especificidades das crianças com deficiência desde o momento em que ingressam na escola.

O princípio fundamental de uma escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, compreendendo ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as famílias e a comunidade (Santos, 2021).

6.1.2.2 Categoria: Atribuições da gestão na inclusão

No Quadro 4, a seguir, são apresentadas as respostas que tratam sobre as atribuições da gestão na inclusão, permanecendo, para a análise, os seguintes códigos para a retomada das opiniões dos respondentes, realçadas com o recurso das aspas e do itálico: D1 (Diretor 1) e D2 (Diretor 2); SE1 (Secretário escolar 1) e SE2 (Secretário escolar 2); CP1 (Coordenadora pedagógica 1) e CP2 (Coordenadora pedagógica 2); SA1 (Secretário administrativo 1) e SA2 (Secretário administrativo 2).

Quadro 4: Atribuições da gestão na inclusão

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Atribuições da gestão na inclusão	Diretor(a) 1	“Eu penso que o diretor tem que dar o suporte, dar o apoio não só para os professores, mas para todas as os servidores, o suporte, mesmo humano, o suporte logístico, a questão de formação. A gente tem que viabilizar o treinamento ou algum intercâmbio com outras instituições. Com a mantenedora mesmo, para que as crianças tenham um bem-estar aqui na escola e seja pelo menos razoável, porque a gente sabe que há muita dificuldade, não é fácil, tanto para criança quanto para o professor e para a família.”
	Diretor(a) 2	“Eu acredito que a gestão num contexto geral, ela trabalha nessa questão administrativa dentro de uma instituição, então, querendo ou não, a gente é responsável por esse andamento e a função do diretor, na verdade, é articular juntamente com o corpo técnico pedagógico, juntamente com a Secretaria escolar e o corpo docente, a melhor maneira que a gente vai receber esses alunos. Então, a gestão ela precisa estar atuante, precisa estar ativa dentro desse procedimento.”
	Secretária Escolar 1	“Eu não tenho muito esse contato assim com eles, assim, na questão de, como posso lhe dizer assim no pedagógico, né? Eu vou. Eu vou lá na sala, aqui na secretaria, ajeito as pastinhas deles, conforme a demanda que chega pra gente que foi orientado da Secretaria né, eles terem as suas fichas lá também, conforme o pai vai chegando na escola trazendo alguma coisa nova, a gente vai colocando na pastinha deles lá. É mais com essa forma de lidar com eles mesmo. E minhas competências como secretária eu fico mais restrita às áreas de documentações dos alunos.”
	Coordenadora Pedagógica 1	“Assim, quando o pai, ele fala que a criança dele é especial, há uma suspeita né? As vezes a criança já vem com um laudo para nossa escola. Aí esses que são suspeitos a gente vai conversar com professor para acolher essa criança.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Tratando-se das atribuições e responsabilidades dos gestores, observa-se que D1 elucida que *“o diretor tem que dar o suporte, dar o apoio não só para os professores, mas para todas as os servidores, o suporte, mesmo humano, o suporte logístico, a questão de formação”*, ou seja, ele consegue perceber a importância que existe em se buscar trabalhar em equipe, dando todo o suporte necessário aos seus colaboradores, seja mediante treinamentos ou intercâmbios com outras instituições. Além disso, ainda expõe que o suporte também tem que ser dado não somente aos alunos, mas, também, a todos os seus familiares e comunidades.

Já na resposta dada por D2, verifica-se que o gestor assume a importância do trabalho em equipe, uma vez que considera relevante *“articular juntamente com o corpo técnico pedagógico, juntamente com a Secretaria escolar e o corpo docente, a melhor maneira que a gente vai receber esses alunos”*. Desse modo, a gestão precisa estar em sintonia com seus colaboradores, almejando, sobretudo, colaborar com todos para ofertar o melhor aos seus alunos com deficiências. Sobre isso, Reis, Duarte e Martins (2023, p. 262) argumentam que *“a gestão escolar tem um papel preponderante de criar condições e espaços para que a educação inclusiva possa acontecer”*.

6.1.2.3 Categoria: Conduta da gestão na inclusão

No Quadro 5, são apresentadas as respostas dos gestores às perguntas que tratam sobre a conduta da gestão no processo da inclusão escolar.

Quadro 5: Conduta do gestor inclusivo

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Conduta do gestor inclusivo	Diretor(a) 1	“É acompanhar de perto, né? Eu acho como a gente tem, vem tentando fazer conversar com as professoras de sala de aula, é interagir com os professores do AEE, com os demais servidores e saber qual é a angústia, qual é a dificuldade para a gente tentar buscar, né uma solução para pelo menos o mínimo, para que as coisas aconteçam, né?”
	Diretor(a) 2	“O gestor, ele tem um papel muito importante. É fundamental a presença dele e a atuação dele dentro desse seguimento e dentro da educação infantil mais ainda [...] então a gente precisa ter um olhar mais cauteloso, mais, mais cuidadoso com essa faixa etária, porque eles estão desgrudando da família [...], vindo para um ambiente que é totalmente diferente para eles é algo novo [...] então a gente precisa é, estreitar esses laços para que haja essa confiança nessa, nessa via aí de mão dupla, família, escola.”
	Coordenadora Pedagógica 1	“Eu acredito que a partir do momento que a criança ela é aceita na nossa escola, a gente tem que procurar maneiras para orientar o paizinho, aonde lá fora, o caminho que ele tem que prosseguir. Por exemplo: paizinho, procura um pediatra e do pediatra já vai para um especialista.”
	Secretária escolar 2	“Acho que o gestor precisa ser bem aberto, ouvir as preocupações dos pais e professores, e estar sempre buscando maneiras de melhorar as coisas, mesmo com poucos recursos, mas isso é muito complicado principalmente pros diretores que são cargo e nem sempre podem questionar quando tem um problema que é da secretaria. Então, eu acho que pra eles deve ser bem mais difícil, porque não é fácil falar mal da prefeitura ou da SEMED, porque aí corre logo o risco de ser exonerado.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao ser questionado sobre como deve ser a conduta do gestor inclusivo na Educação Infantil, percebe-se que as respostas dos gestores foram bem diretas, uma vez que D1 ressalta que se faz necessário saber “*qual é a angústia, qual é a dificuldade para a gente tentar buscar, né uma solução para pelo menos o mínimo, para que as coisas aconteçam*”. Ou seja, entende-se que lidar com alunos da Educação Infantil exige dos profissionais uma atenção redobrada nas ações realizadas com essas crianças, sendo fundamental oferecer um trabalho pautado no acolhimento, na sensibilidade e no cuidado.

D2, por sua vez, explana: “*a gente precisa ter um olhar mais cauteloso, mais, mais cuidadoso com essa faixa etária, porque eles estão desgrudando da família um pouco*”. Ou seja, entende-se que lidar com alunos da Educação Infantil exige dos profissionais uma atenção especial quanto às práticas realizadas, sendo também fundamental oferecer um trabalho pautado no acolhimento, na escuta e no cuidado.

Conforme Freitas (2019), no que diz respeito à conduta da gestão escolar, são os gestores os primeiros que devem se conscientizar sobre a importância de organizar a escola dentro de uma perspectiva inclusiva. A partir de então, cabe à equipe gestora construir uma base sólida para o desenvolvimento pedagógico de todos os alunos e estar também preparada para elaborar o PPP com esse enfoque.

6.1.2.4 Categoria: Atuação direta com as crianças com deficiência

No Quadro 6, são apresentadas as respostas dos gestores às perguntas sobre a atuação direta com crianças com deficiência.

Quadro 6: Atuação direta com Crianças com deficiência

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Atuação direta com crianças com deficiência	Diretor(a) 1	“Diretamente com as crianças, para ser sincero, é só a questão do carinho mesmo, do afeto que eu tenho por elas. [...] E indiretamente é, é buscando um ambiente agradável e dando, valorizando as pessoas que lidam com eles diariamente, para que eles se sintam bem, as consequências positivas de que a gente valoriza o trabalhador da educação, né?”
	Secretária Escolar 1	“Com eles mesmo, não tenho muito esse contato assim de saber como é que se é o trabalho com as crianças, diretamente mesmo não tenho, só as professoras.”
	Coordenadora 1	“Bom, eu não, eu não tenho um trabalho específico por essas crianças. [...] específica e direta não!”
	Secretário Administrativo 1	“Olha, pra ser sincero, essa questão da inclusão eu não me meto muito. Eu cuido mais das coisas administrativas, tipo cuidar dos recursos, as verbas, e garantir que a escola funcione dentro do que é esperado. Essa parte de inclusão, como eu disse, é mais com as coordenadoras da escola, as professoras e agora os estagiários.”
	Secretário Administrativo 2	“Bom, como eu disse, a minha responsabilidade é administrativa, então eu não tenho muita ligação direta com as crianças. Nem com as que não tem, porque, isso é com as professoras e as pedagogas.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

A atuação da gestão deve ter uma visão ampla e dinâmica, pois seu papel é crucial na instituição. É fundamental que o gestor lidere, oriente e torne sua presença na escola e na Educação Infantil ainda mais significativa. Para isso, é essencial estar a par de tudo o que envolve o ambiente escolar e criar um clima positivo, não apenas com os funcionários, mas, sobretudo, com os familiares dos alunos.

Sobre isso, Nascimento e demais autores (2020) ressaltam que a gestão escolar, em sua atuação, deve refletir sobre a sua prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político. Do mesmo modo, pode-se ressaltar que a atuação da gestão escolar no processo de inclusão envolve outros fatores, como: assegurar a acessibilidade aos alunos, eliminar barreiras arquitetônicas no trânsito/transporte escolar e nas formas de

comunicação/interação; implantar e administrar projetos de inclusão; promover a integração entre os alunos; contribuir para a formação dos professores; apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação; reorganizar o ambiente escolar, adaptando o mobiliário e os equipamentos, para citar alguns.

Convém reforçar que Freitas (2019) menciona que a atuação da gestão escolar deve ser vista como uma equipe que busca disponibilizar de meios e recursos para a educação dos alunos com deficiência, construir condições que permitam se ter uma escola preparada para atender a todos sem discriminação. Sendo assim, a gestão escolar precisa ter um olhar atento para a acessibilidade, prevendo recursos para adequação do espaço físico da escola, aberta e acessível a todos os alunos que ali adentrarem.

No entanto, a partir das falas apresentadas no Quadro 6, observa-se que a atuação direta dos membros da equipe gestora com as crianças com deficiência é bastante limitada ou até mesmo inexistente. A maioria dos entrevistados reconhece que suas funções não incluem contato direto com esses alunos e que esse papel, então, fica restrito aos professores, estagiários ou coordenadores, como reflete a fala de SE1: *“Com eles mesmo, não tenho muito esse contato assim de saber como é que se é o trabalho com as crianças, diretamente mesmo não tenho, só as professoras”*; opinião que é endossada pela CP1, ao afirmar: *“Bom, eu não, eu não tenho um trabalho específico por essas crianças. [...] específica e direta não!”*. Essa postura demonstra uma dissociação entre a gestão e o cotidiano pedagógico inclusivo, o que tende a fragilizar as ações em prol da inclusão escolar. Importante enfatizar também que, embora D1 afirme demonstrar *“carinho”* e *“afeto”* pelas crianças e criar um ambiente agradável para os profissionais que atuam com elas, isso não supre a necessidade de uma atuação mais efetiva, planejada e estratégica por parte da gestão escolar.

De igual forma, entende-se que o envolvimento das famílias no processo educativo é essencial para entender as necessidades e particularidades de cada aluno. Afinal, quando as escolas conseguem estabelecer um canal de comunicação aberto com os pais ou responsáveis, fica mais fácil criar uma rede de apoio em que as informações sobre o desenvolvimento e os desafios enfrentados pelo estudante sejam compartilhadas. A partir dessa compreensão mútua, os educadores podem adotar estratégias pedagógicas mais assertivas e individualizadas, ao respeitar as peculiaridades de cada um de seus alunos; aumentam, então, as chances de sucesso acadêmico e social dos alunos com deficiências (Rosa, 2022).

Importante destacar que criar espaços para a participação ativa dos pais, como reuniões, oficinas e eventos, pode estimular o envolvimento familiar. Do mesmo modo, as instituições de ensino devem estar preparadas para lidar com a diversidade e promover uma cultura de respeito

e empatia nessa relação interpessoal entre pais e educadores. A colaboração entre esses dois agentes não apenas potencializa o aprendizado dos alunos, mas também contribui para o fortalecimento da comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, “um ambiente escolar que promove a colaboração e a comunicação aberta entre os membros da equipe gestora reflete positivamente na comunidade escolar como um todo, envolvendo famílias e a comunidade local no processo educativo” (Soares; Monteiro, 2024, p. 4).

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino reconheçam a importância dessa parceria e busquem meios de melhorar a comunicação e o envolvimento das famílias na escola, junto aos educadores. Somente com base nesse processo será possível construir um ambiente educacional inclusivo, capaz de acolher e valorizar a diversidade de educandos.

Freitas (2019) também reforça que o papel da gestão deve ser coletivo e comprometido com a disponibilização de recursos e estratégias que favoreçam o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A ausência de uma atuação direta, como evidenciam as falas dos respondentes, mostra a necessidade de revisão de práticas e de maior envolvimento da equipe gestora nas ações para atuar de forma colaborativa e integrada com os demais profissionais da escola e, sobretudo, diretamente com as crianças e suas famílias.

6.1.2.5 Categoria: Principais dificuldades enfrentadas

O Quadro 7 apresenta as respostas dos gestores às perguntas sobre as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar, para posteriormente serem analisadas.

Quadro 7: Principais dificuldades enfrentadas para a inclusão

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Principais dificuldades enfrentadas para a inclusão	Diretor(a) 1	“É falta de profissional com competência para lidar com certa, com determinadas limitações que nossos meninos têm aqui. Não que os nossos não sejam competentes, mas é questão de formação mesmo, a questão do profissional específico mesmo, para atender a certos segmentos que nós temos aqui na escola.”
	Diretor(a) 2	“A nossa grande dificuldade, partindo de todos os segmentos de escola pública, é justamente a gente tá preparado na questão estrutura física, na questão de ter de fato as metodologias, né? Ter materiais para a gente trabalhar com esses alunos.”
	Secretária Escolar 1	“Os pais muitas vezes resistem a aceitar que seus filhos precisam de atendimento especializado, o que atrasa o processo de inclusão.”
	Secretária Escolar 2	“Olha, eu acho que as maiores dificuldades é a falta de pessoas capacitadas e a falta de recursos. Deveria ter professores auxiliares, tudo fica mais pesado para os professores e não tem estagiários para todas as turmas mesmo a gente pedindo da Secretaria.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Em relação às principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar, constata-se que tanto D1 quanto D2 destacam a ausência de infraestrutura adequada e a carência de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como entraves significativos. D1 afirma que *“é falta de profissional com competência para lidar com determinadas limitações que nossos meninos têm aqui [...] é questão do profissional específico mesmo, para atender a certos segmentos que nós temos aqui na escola”*. Já D2 reforça que *“a nossa grande dificuldade [...] é justamente a gente tá preparado na questão estrutura física [...] ter materiais para a gente trabalhar com esses alunos”*.

Essas falas demonstram que as condições precárias das escolas públicas, tanto em relação ao espaço físico quanto à ausência de recursos pedagógicos adaptados, dificultam o desenvolvimento de um ensino que contemple as necessidades dos alunos com deficiência. Como afirmam Carvalho, Mira e Santos (2018), a acessibilidade deve ser pensada em todas as suas dimensões, físicas e pedagógicas, e exige ambientes adequados ao bem-estar e ao desenvolvimento dos estudantes.

A escassez de profissionais capacitados também é apontada por SE2, que destaca: *“deveria ter professores auxiliares, tudo fica mais pesado para os professores e não tem estagiários para todas as turmas mesmo a gente pedindo da Secretaria”*. Já SE1 traz uma questão importante ao afirmar que *“os pais muitas vezes resistem a aceitar que seus filhos precisam de atendimento especializado, o que atrasa o processo de inclusão”*. Isso revela que as dificuldades enfrentadas não se restringem ao espaço interno da escola, mas também envolvem a relação com as famílias e a falta de orientação adequada.

Diante desse cenário, é possível perceber que, embora as leis brasileiras – como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a LBI (2015) – garantam o direito à educação de qualidade para todos, a realidade vivenciada nas escolas ainda é marcada por desigualdades estruturais e operacionais. Como afirmam Vasconcelos e demais autores (2021), é papel do poder público assegurar não apenas o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também ambientes escolares com condições mínimas de funcionamento e aprendizagem.

Com base nessas premissas, compreende-se que o direito a uma educação de qualidade nos dias de hoje é resultado das lutas dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas, que impulsionaram a criação de políticas públicas inclusivas. No entanto, garantir que esse direito vá além da letra das leis e das normativas legais exige ações concretas que envolvem investimentos, formação continuada, infraestrutura e mobilização coletiva. Portanto, ofertar condições dignas para todos os alunos, especialmente os com deficiência, é um dever que precisa ser compartilhado entre gestão escolar, poder público e sociedade.

6.1.2.6 Categoria: Maiores desafios da gestão para a inclusão

O Quadro 8 apresenta as respostas dos gestores às perguntas sobre os maiores desafios da gestão para a inclusão escolar.

Quadro 8: Maiores desafios da gestão para a inclusão

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Maiores desafios da gestão para a inclusão	Diretor(a) 1	“Eu acho que na minha opinião mesmo, específico ao meu trabalho aqui é o maior desafio mesmo é questão de um recurso humano mesmo, sabe? A gente solicita da mantenedora um atendimento com os nossos meninos, no tocante à inclusão e eles não ter para nos oferecer e eu não conseguir dar esse retorno para o professor. E ainda bem que os professores aqui têm a consciência de que a gente tenta, mas, infelizmente tem coisas que a gente tem que se conformar e tentar trabalhar, com o que a gente tem. São muitas crianças para uma professora e estagiário conseguirem trabalhar com qualidade.”
	Diretor(a) 2	“A gente não está preparada, as crianças, elas não vêm com uma receita, então tudo o que vem pra gente é novo. Mas eu acredito também que a gente ainda precisa ainda mais de um amparo na questão de profissionalizar gente nessas áreas, para preparar ainda mais os nossos profissionais. E a gente possa ter escolas com ambientes onde a gente possa acolher da melhor maneira possível esse aluno, como melhorias na estrutura, mais pessoas pra dar assistência.”
	Secretária escolar 2	“O maior desafio, a meu ver, é a falta de pessoas especializadas para ajudar. As coitadas das professoras fazem o melhor que podem, mas sem apoio, fica muito complicado ter um trabalho de qualidade para todos, principalmente com as crianças especiais.”
	Coordenadora Pedagógica 2	“[...] é a questão do espaço físico que nós não temos é um dos principais problemas que nós enfrentamos aqui na escola. E também falta de profissional também para contemplar todos os alunos que precisa né, ser atendidos, que muitas das vezes não são atendidos por falta de mesmo de acompanhamento de profissional, já que extrapola o número, né?”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

As respostas apresentadas no Quadro 7 mostram que os maiores desafios enfrentados pela gestão escolar para efetivar a inclusão de crianças com deficiência estão diretamente ligados a alguns fatores, como: falta de recursos humanos especializados, infraestrutura inadequada e sobrecarga dos professores. Esses aspectos aparecem de forma recorrente nas falas dos participantes e refletem um cenário de limitações que dificultam a implementação de uma educação com qualidade para todos os alunos.

Em especial, D1 destaca: *“o maior desafio mesmo é questão de um recurso humano mesmo, sabe? A gente solicita da mantenedora um atendimento com os nossos meninos, no tocante à inclusão e eles não têm para nos oferecer [...] São muitas crianças para uma professora e estagiário conseguirem trabalhar com qualidade”*. Essa fala sintetiza a dificuldade de garantir o apoio necessário aos docentes, mesmo diante do esforço da gestão em buscar suporte junto à Secretaria de Educação.

Da mesma forma, a gestora D2 aponta que *“as crianças, elas não vêm com uma receita, então tudo o que vem pra gente é novo [...] a gente ainda precisa ainda mais de um amparo na questão de profissionalizar gente nessas áreas, para preparar ainda mais os nossos profissionais”*. A declaração revela que a gestão reconhece a complexidade das demandas educacionais e a importância de formação continuada como uma necessidade urgente para o atendimento efetivo dos alunos com deficiência.

A precariedade do espaço físico também é mencionada pela CP2, que afirma: *“é a questão do espaço físico que nós não temos, é um dos principais problemas que enfrentamos aqui na escola”*. Além disso, ela reforça a carência de profissionais especializados: *“muitas das vezes [os alunos] não são atendidos por falta mesmo de acompanhamento de profissional”*.

Já a gestora SE2 traz à tona a sobrecarga dos docentes diante da falta de apoio: *“As coitadas das professoras fazem o melhor que podem, mas sem apoio, fica muito complicado ter um trabalho de qualidade para todos, principalmente com as crianças especiais”*. Essa fala evidencia o impacto direto da ausência de suporte sobre a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiências.

Tais dificuldades apontadas refletem, conforme Vasconcelos e demais autores (2021), os desafios históricos enfrentados pelas políticas educacionais no Brasil, que muitas vezes garantem o acesso legal, mas não oferecem condições mínimas de funcionamento nas escolas. A gestão escolar, nesses contextos, se vê limitada diante da falta de investimentos estruturais e humanos, o que compromete a efetivação dos direitos educacionais.

Assim, os desafios mencionados reforçam que a promoção da inclusão não depende apenas da boa vontade ou do esforço da gestão, mas da existência de políticas públicas efetivas, que garantam formação continuada, infraestrutura adequada, contratação de profissionais especializados e acompanhamento constante. A ausência dessas condições transforma o cotidiano escolar em um espaço de luta constante para assegurar a aprendizagem de todos, especialmente dos que mais necessitam.

Nascimento e coautores (2020) ressaltam que a gestão escolar deve refletir continuamente sobre sua prática e buscar o aprimoramento técnico, pedagógico, ético e político. Isso inclui assegurar acessibilidade, eliminar barreiras, promover a integração dos alunos e apoiar a formação dos profissionais da escola. Ou seja, a presença da gestão no processo de inclusão vai muito além da organização administrativa: ela precisa ser protagonista na criação de condições para que todos os alunos sejam atendidos com equidade.

No entanto, para que a Educação Inclusiva se concretize, é essencial que o Estado assuma um papel mais proativo e robusto, garantindo recursos e infraestrutura adequados.

Apenas assim será possível assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, e promover uma sociedade mais justa. “Destaca-se que a inclusão das pessoas com deficiência é também responsabilidade da sociedade, que tem o dever cooperar para integração, promoção e realização das políticas públicas necessárias para proteção dos direitos desse grupo de indivíduos” (Dib, 2020, p. 107).

Nesse contexto, é essencial, pois, que os governos e as escolas ofereçam condições adequadas para a formação continuada, tanto em termos de recursos financeiros quanto de tempo e apoio institucional. Como visto, para que a inclusão seja efetiva, não basta inserir alunos com deficiência e com necessidades específicas nas escolas; é preciso garantir que seus profissionais estejam preparados para acolher a diversidade e promover o aprendizado de todos.

6.1.2.7 Categoria: Sugestões para a melhorar a inclusão escolar

No Quadro 9, são apresentadas as respostas dos gestores às perguntas sobre as sugestões para melhorar a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Quadro 9: Sugestões para melhorar a inclusão escolar

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Sugestões para melhorar a inclusão escolar	Diretor(a) 1	“Concursos, leis que garantam, essa contratação de pessoas, de cuidadores, alguns cargos que não existem. Que os nossos vereadores, o legislativo, votem leis que possam viabilizar a contratação de cuidadores de pessoas, direcionado à essa clientela que já enfrenta barreiras já no ato da matrícula e no decorrer do ano letivo.”
	Diretor(a) 2	“É abranger esse público, né, de fazer políticas mesmo que funcionem dentro desse padrão, da necessidade de cada um que a gente vê que a inclusão ela existe muitas vezes em falas. É escrito na lei, mas que na prática é muito difícil quando a gente recebe um aluno e a gente vê que a gente não tem um ambiente preparado para acolher ele. [...] Então é um público, principalmente a educação infantil, é um público que precisa tá conveniada com várias áreas, né? Saúde, área da questão social, um aparato psicológico. Então é todo um conjunto para que a gente tenha um resultado.”
	Secretária escolar 1	“Contratar uma equipe, que tenha, que dê esse apoio às escolas, que venham mais profissionais ou estagiários que comporte todas as salas de aula, não apenas alguns que mandam. [...] Ou também um que inclua um concurso público para os cuidadores e outros profissionais futuramente, que pensem já com mais cuidado nessa área.”
	Secretário(a) administrativo(a) 2	“Então, o sistema deveria oferecer muito mais escolas, construção de novas escolas, mas não só construir, mas que elas tivessem estrutura, fossem estruturadas para receber essas crianças. Quando eu falo estruturado, eu não tô falando só de sala, de mais salas, mas eu tô falando de toda uma questão que é muito maior que isso, seja espaço físico, seja equipe multiprofissional para atender realmente essa criança de acordo com a sua necessidade.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

No Quadro 8, observa-se que as sugestões apresentadas pelos gestores entrevistados para melhorar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas estão fortemente relacionadas à necessidade de investimentos públicos em infraestrutura, recursos humanos e políticas públicas efetivas. Quando perguntados sobre melhorar essa inclusão, nota-se que uma boa parte dos entrevistados responderam que isso poderá ocorrer quando se criarem mais escolas no município e com o aumento no número de profissionais capacitados dentro dessas escolas.

Depreende-se que, para os participantes, a inclusão escolar só será plenamente viabilizada com ações concretas que superem o que está apenas no papel, como bem aponta o gestor D2 ao afirmar que *“a inclusão ela existe muitas vezes em falas. É escrito na lei, mas que na prática é muito difícil quando a gente recebe um aluno e a gente vê que a gente não tem um ambiente preparado para acolher ele”*.

A falta de estrutura física e de apoio especializado é percebida como um obstáculo persistente. O gestor SA2 destaca que *“o sistema deveria oferecer muito mais escolas [...], mas que elas tivessem estrutura, fossem estruturadas para receber essas crianças [...] seja espaço físico, seja equipe multiprofissional para atender realmente essa criança de acordo com a sua necessidade”*. Esta opinião reforça que a inclusão requer mais do que salas de aula: demanda espaços acessíveis, equipes preparadas e suporte contínuo.

Nesse sentido, a contratação de profissionais capacitados e a criação de cargos específicos são apontadas pelos entrevistados como medidas urgentes. Quanto a isso, o gestor D1 sugere que sejam aprovadas leis que viabilizem a contratação de cuidadores, afirmando: *“Concursos, leis que garantam essa contratação de pessoas [...] direcionado à essa clientela que já enfrenta barreiras já no ato da matrícula e no decorrer do ano letivo”*. Essa preocupação também é compartilhada pela gestora SE1, que sugere *“contratar uma equipe que dê esse apoio às escolas [...] e que pensem já com mais cuidado nessa área”*.

As falas dos gestores indicam ainda que a inclusão não deve ser responsabilidade apenas da escola, mas um esforço intersetorial, envolvendo saúde, assistência social e apoio psicológico. Como aponta D2: *“é um público [...] que precisa tá conveniada com várias áreas [...] saúde, área da questão social, um aparato psicológico. Então é todo um conjunto para que a gente tenha um resultado”*. Essa percepção está em consonância com uma abordagem inclusiva ampla, que compreende a criança em sua totalidade e em articulação com os serviços públicos essenciais.

Desta forma, a implementação de políticas públicas que privilegiam modelos segregados de educação ou a privatização de serviços educacionais representa um retrocesso na garantia do direito à Educação Inclusiva. Soma-se a isso a carência de infraestrutura e de

recursos nas escolas públicas, muitas das quais ainda não dispõem de condições adequadas para atender estudantes com deficiência, como acessibilidade física e tecnologias assistivas. Além disso, a ausência de profissionais especializados – como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais – compromete significativamente a qualidade do atendimento educacional (Rebello; Kassar, 2020).

Esse entendimento reforça o que Lord (2017) destaca ao afirmar que as discussões internacionais sobre inclusão ofereceram bases teóricas para a construção de políticas educacionais mais amplas, nas quais a diferença seja constitutiva da realidade escolar. A partir dessas influências, o Brasil avançou na elaboração de marcos legais voltados à Educação Inclusiva. No entanto, conforme revelam as respostas dos gestores entrevistados, a aplicação dessas políticas ainda enfrenta entraves estruturais para uma plena concretização do que se pretende garantir.

Diante disso, embora os gestores escolares desempenhem um papel importante no processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, a gestão escolar não é um agente absoluto nas transformações necessárias. Neste sentido, uma rede de apoio às regulamentações, as políticas públicas e a colaboração de outros atores sociais são indispensáveis para a efetivação da inclusão escolar (Reinehr; Ripa, 2022).

Sendo assim, pressupõe-se que as sugestões apresentadas apontam para uma demanda urgente por investimentos, tanto na infraestrutura física das escolas quanto na formação e contratação de profissionais capacitados, especialmente aqueles que atuam diretamente com as crianças com deficiência. Além disso, é preciso que o poder público assuma a corresponsabilidade nesse processo e garanta condições reais para que a inclusão aconteça de maneira efetiva e humanizada dentro das escolas.

6.1.2.8 Categoria: Ausência de trabalho integrado

No Quadro 10, a seguir, são apresentadas as respostas obtidas com a entrevistas aos gestores às perguntas sobre a ausência de trabalho integrado no processo de inclusão escolar na Educação Infantil.

Quadro 10: Ausência de trabalho integrado

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Ausência de trabalho integrado	Secretário Administrativo(a)1	“Olha, pra ser sincero, essa questão da inclusão eu não me meto muito. Eu cuido mais das coisas administrativas, tipo cuidar dos recursos, as verbas, e garantir que a escola funcione dentro do que é esperado. Essa parte de inclusão, como eu disse, é mais com as coordenadoras da escola.”
	Secretário Administrativo(a)2	“Eu acabo fazendo mais quando tem alguma compra de material ou quando precisa fazer alguma coisa na estrutura da escola, mas, no contato direto com as crianças, eu não tenho contato direto.”
	Secretaria Escolar 1	“Eu não tenho muito esse contato assim com eles, na questão pedagógica. Eu organizo documentos, ajeito pastinhas e envio relatórios.”
	Coordenadora Pedagógica 1	“Eu faço levantamento das crianças, mando relatório para a Secretaria, mas muitas vezes nem recebo resposta. O professor reclama e eu não tenho muito o que fazer.”
	Diretor(a) 1	“[...] porque as matrículas são feitas no início do ano e ao longo do ano letivo é que a gente, às vezes, quer dizer, as professoras que identificam que uma criança tem uma certa necessidade especial...”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

O Quadro 9 apresenta falas que evidenciam a ausência de articulação entre os diferentes membros da equipe gestora no que se refere à inclusão de crianças com deficiência. As declarações dos secretários administrativos e escolares apontam que suas funções estão restritas ao campo burocrático, como ocupar-se com verbas, documentos e relatórios, afastando-se das ações pedagógicas e do contato direto com os alunos. Como destaca o gestor SA1: *“essa questão da inclusão eu não me meto muito. Eu cuido mais das coisas administrativas [...] essa parte de inclusão [...] é mais com as coordenadoras da escola”*.

Essa separação, embora revele uma divisão funcional do trabalho na escola, escancara a falta de um projeto coletivo voltado à inclusão. Tal postura revela uma compreensão limitada da Educação Inclusiva como sendo de responsabilidade exclusiva do setor pedagógico, desconsiderando que sua efetivação depende da ação conjunta e integrada de toda a equipe gestora.

A fala da gestora CP1 reforça esse isolamento ao afirmar: *“Eu faço levantamento das crianças, mando relatório para a Secretaria, mas muitas vezes nem recebo resposta. O professor reclama e eu não tenho muito o que fazer”*. Já o gestor D1 demonstra que a identificação das necessidades específicas ocorre de forma tardia, durante o ano letivo, sem planejamento prévio: *“as matrículas são feitas no início do ano e ao longo do ano letivo é que as professoras identificam que uma criança tem uma certa necessidade especial”*.

Essas evidências vão de encontro aos princípios da LBI e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que orientam para uma atuação articulada, colaborativa e planejada da gestão escolar no processo de inclusão.

Tais normativas reforçam que a organização escolar deve prever ações inclusivas desde o momento da matrícula e garantir acessibilidade e atendimento adequado a todos os estudantes.

Nesse contexto, Gadelha e coautores (2022) destacam que o ensino colaborativo é uma alternativa viável para enfrentar os desafios da inclusão, ao propor a união entre os profissionais da escola, rompendo com a lógica da atuação isolada. Essa abordagem incentiva a construção de práticas integradas, que envolvam toda a equipe escolar no desenvolvimento de ações voltadas às necessidades dos alunos com deficiência.

A ausência de integração entre os membros da equipe gestora compromete diretamente o funcionamento eficiente da escola pública e afeta tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa. Segundo Soares e Monteiro (2024, p. 4), “a colaboração entre os membros da equipe gestora é fundamental para criar um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a inclusão”.

Sobre isso, o Regimento Escolar da Rede Municipal de Macapá estabelece de forma clara a importância do trabalho articulado entre diretor, coordenador pedagógico, secretário administrativo e secretário escolar, reconhecendo que a gestão escolar é um processo coletivo e compartilhado. Conforme o documento, compete ao diretor “coordenar, em conjunto com o coordenador pedagógico, a elaboração do Projeto Político Pedagógico” e ainda “supervisionar, no âmbito do estabelecimento de ensino, a execução da proposta curricular, o desenvolvimento dos conteúdos programáticos e atividades de ensino-aprendizagem” (Macapá, 2012, art. 68, incisos V e VI), atribuições que, por sua complexidade, exigem diálogo permanente e parceria com os demais setores da gestão.

No mesmo sentido, o Regimento Escolar define como função dos coordenadores pedagógicos “desenvolver atividades de suporte pedagógico direto à docência” e “coordenar a elaboração da proposta político-pedagógica da escola” (Macapá, 2012, art. 76), evidenciando sua responsabilidade estratégica no acompanhamento das práticas pedagógicas e no alinhamento com os objetivos educacionais.

Já o secretário administrativo, figura muitas vezes esquecida nas discussões sobre gestão, possui atribuições fundamentais, entre elas: “auxiliar o diretor na execução do planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas do estabelecimento de ensino” (Macapá, 2012, art. 69, inciso I), bem como representar e prestar contas da movimentação de recursos públicos vinculados ao Caixa Escolar. Tais funções, conforme o Regimento Escolar, exigem interlocução constante com a direção e a coordenação para garantir a efetividade das ações planejadas.

O secretário escolar, por sua vez, atua como elo organizacional entre os registros administrativos, a gestão pedagógica e a comunidade escolar. De acordo com o referido documento, é sua responsabilidade “assessorar o diretor em serviços técnicos-administrativos” e “coordenar e supervisionar as atividades da secretaria do estabelecimento referente à escrituração escolar” (Macapá, 2012, art. 75), atribuições que o colocam como peça essencial para a manutenção da organização da vida escolar e para o cumprimento das normativas educacionais.

Quando esses profissionais – diretor, coordenador pedagógico, secretário administrativo e secretário escolar – atuam de forma desarticulada, como foi evidenciado nas falas dos gestores participantes desta pesquisa, ocorre a fragmentação da gestão escolar, e evidencia-se a necessidade urgente de formação continuada, planejamento coletivo e coesão na equipe gestora, pois essa inexistência de colaboração dificulta a implementação do Projeto Político Pedagógico e enfraquece os processos de planejamento, avaliação e acompanhamento da atividade docente e da escola como um todo.

O próprio Regimento Escolar municipal reforça a importância do trabalho colaborativo ao prever que “o currículo pleno será elaborado pela direção e equipe técnica do estabelecimento de ensino, com a participação de docentes e discentes e membros da comunidade escolar” (Macapá, 2012, art. 25, §1º), o que confirma a centralidade da ação coletiva na construção de uma escola democrática, acessível, inclusiva e de qualidade.

Portanto, a inexistência de práticas integradas entre os diferentes setores da gestão escolar configura-se como um entrave para a efetivação dos princípios estabelecidos no documento normativo e para o fortalecimento de uma educação pública inclusiva, eficiente e comprometida com o desenvolvimento integral dos seus educandos.

6.1.2.9 Categoria: Inoperância da mantenedora

No Quadro 11, são apresentadas as respostas dos gestores entrevistados às perguntas sobre a questão da inoperância da mantenedora, ou seja, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), considerando-se que é a municipalidade que deve oferecer a Educação Infantil em plenas condições de atender às demandas desse público escolar.

Quadro 11: Inoperância da mantenedora

Categoria	Entrevistados	Fala representativa
Inoperância da mantenedora	Diretor(a) 1	“Nas escolas eu acho que seria pedir demais que a gente tivesse o psicopedagogo, tivesse um fisioterapeuta, ou psicóloga seria demais, mas que se tivesse pelo menos um número maior na Secretaria que pudesse atender de forma é... uma carga, um cronograma de atendimento nas escolas, pelo menos uma ou duas vezes por semana. E que eles tivessem essas crianças todas catalogadas lá e que eles pudessem conhecer da forma como a gente conhece na escola, a dificuldade de cada menino como a gente conhece aqui, tem professora que tem crianças aqui com grau um, grau dois e a gente já sabe da angústia que elas...”
	Diretor(a) 2	“A gente ainda tem carência de professores do atendimento educacional especializado, então esse aluno que depende dessa atenção maior, a gente deixa ainda a desejar nesses critérios que infelizmente não dependem diretamente da gente.”
	Secretário(a) Escolar 2	“Acho que o gestor precisa ser bem aberto, ouvir as preocupações dos pais e professores, e estar sempre buscando maneiras de melhorar as coisas, mesmo com poucos recursos, mas isso é muito complicado principalmente pros diretores que são cargo e nem sempre podem questionar quando tem um problema que é da secretaria. Então, eu acho que pra eles deve ser bem mais difícil, porque não é fácil falar mal da prefeitura ou da Semed, porque aí corre logo o risco de ser exonerado.”
	Secretário(a) Administrativo 1	“Acho que no papel parece bonito, mas na prática, com falta de verba, nem sempre acontece como deveria ser, a gente pede ajuda aos fornecedores do caixa escolar para tentar dar um jeito nas coisas, eu mesmo as vezes empresto dinheiro pra escola.”
	Coordenadora Pedagógica 2	“A prefeitura deveria construir mais escolas, pois se tivessem mais escolas eu acho que iria diminuir um pouco a quantidade de crianças nas salas. Tem professor que vive reclamando que tá quase doido e não sabe como trabalhar porque tem muitas crianças especiais nas salas e não consegue dar aula.”

Fonte: Elaboração da autora (2025)

O Quadro 11 apresenta as falas que evidenciam a percepção da equipe gestora sobre a inoperância da mantenedora frente às demandas da educação inclusiva. Os entrevistados apontam a falta de suporte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como um dos principais entraves para efetivar ações voltadas às crianças com deficiência na escola.

O gestor D1 revela a ausência de uma rede de apoio especializada nas escolas, ao afirmar que *“seria pedir demais que a gente tivesse psicopedagogo, fisioterapeuta ou psicóloga [...], mas que se tivesse pelo menos um número maior [de profissionais] na Secretaria que pudesse atender [...] uma ou duas vezes por semana”*. Sua fala denuncia a inexistência de um cronograma de atendimentos regulares nas escolas e o distanciamento da equipe técnica da SEMED da realidade vivida por gestores e professores.

Da mesma forma, a gestora D2 afirma que *“a gente ainda tem carência de professores do Atendimento Educacional Especializado, então esse aluno que depende dessa atenção maior, a gente deixa ainda a desejar nesses critérios que infelizmente não dependem diretamente da gente”*. A fala de D2 destaca a limitação da gestão escolar diante de uma responsabilidade que extrapola seu alcance administrativo.

Por sua vez, a gestora CP2 destaca uma das consequências diretas da negligência da mantenedora: a superlotação das salas e a ausência de estrutura adequada para atender as crianças com deficiência. Ao afirmar que *“a prefeitura deveria construir mais escolas, pois se tivessem mais escolas eu acho que iria diminuir um pouco a quantidade de crianças nas salas. Tem professor que vive reclamando que tá quase doido e não sabe como trabalhar porque tem muitas crianças especiais nas salas e não consegue dar aula”*, a gestora evidencia que o número reduzido de unidades escolares impacta diretamente na qualidade do atendimento às especificidades dos estudantes.

Aliás, a sobrecarga enfrentada pelos professores, mencionada em sua fala, não se refere apenas ao número expressivo de alunos com deficiência em sala de aula, mas à falta de condições estruturais e pedagógicas para promover de fato a inclusão, o que jamais será possível em ambientes inaptos. Soma-se a isso o fato de que *“o professor, além de ensinar, deve participar direta ou indiretamente de múltiplas atividades no âmbito escolar, o que significa maior dedicação e desprendimento de energias físicas e psíquicas”* (Silva, 2018, p. 32-33), o que agrava ainda mais o cenário de exaustão e compromete a qualidade do processo educativo.

Como já mencionado, a Resolução nº 12/2018 do Conselho Municipal de Educação de Macapá (CMEM) estabelece as diretrizes para o funcionamento das instituições de Educação Infantil das redes pública e privada do município. Essa norma orienta, entre outros aspectos, como devem ser organizadas as turmas que atendem crianças com deficiência. O parágrafo único do artigo em questão determina que *“cada aluno com necessidades específicas contará como dois alunos na formação da classe comum, resguardando de não ultrapassar o número de três alunos com necessidades específicas por turma”* (Macapá, 2018, p. 11).

As orientações contidas na citada Resolução demonstram uma preocupação legítima com a qualidade do atendimento, o respeito ao desenvolvimento infantil e a promoção de uma inclusão efetiva. No entanto, os gestores escolares têm relatado com frequência a realidade de salas superlotadas, o que inviabiliza o cumprimento dos parâmetros definidos pelo próprio Conselho. Essa discrepância entre o que está normatizado e o que é efetivamente praticado nas escolas representa um sério obstáculo à qualidade do atendimento educacional e pode configurar violação do direito à educação com dignidade.

Sendo assim, embora o acesso à Educação Infantil seja um direito assegurado à criança e um dever do poder público, não se pode ignorar que as matrículas que extrapolam a capacidade recomendada para cada sala de aula comprometem a aprendizagem, a inclusão e o bem-estar de todos os envolvidos. É claro que a negação de matrícula fere esse direito, mas

aceitá-la sem oferecer estrutura escolar também configura exclusão, ainda que disfarçada de inclusão.

Diante disso, é urgente que a gestão pública municipal assuma sua responsabilidade na ampliação da rede física de escolas, na contratação de mais profissionais e no cumprimento das normativas vigentes. O Art. 15 da mesma Resolução municipal já aponta a necessidade de “instalações satisfatórias que atendam aos preceitos pedagógicos” (Macapá, 2018, p. 4), e isso inclui espaço físico, segurança, acessibilidade, brinquedotecas e ambientes adequados para o desenvolvimento integral das crianças.

A gestora SE2 aponta para barreiras políticas e institucionais, ao afirmar: *“É muito complicado principalmente pros diretores que são cargo e nem sempre podem questionar quando tem um problema que é da Secretaria. [...] não é fácil falar mal da prefeitura ou da SEMED, porque aí corre logo o risco de ser exonerado”*. Isso revela uma cultura de receio e silenciamento que compromete a autonomia dos gestores e dificulta a cobrança por direitos e melhorias. Consoante Dib (2020), o Estado tem um papel fundamental na concretização dos direitos das pessoas com deficiência, sendo responsável por combater a exclusão social por meio da criação de políticas públicas e pela garantia do acesso aos direitos essenciais.

Outro gestor, SA1, também menciona a escassez de recursos financeiros e a sobrecarga do caixa escolar como uma constante: *“A gente pede ajuda aos fornecedores do caixa escolar para tentar dar um jeito nas coisas. Eu mesmo, às vezes, empresto dinheiro pra escola”*. Essa prática revela improvisos que se tornam recorrentes, mas também evidencia a ausência de apoio institucional efetivo e a ineficiência de setores ou agentes de fato responsáveis.

As falas destes gestores reforçam o que já foi discutido ao longo deste estudo: a falta de capacitação docente, a infraestrutura inadequada, o preconceito social e a carência de materiais adaptados são entraves reais que só podem ser superados com políticas públicas robustas que vão além do discurso e se traduzam em ações concretas dentro das escolas. “Dessa forma, Políticas Públicas de Direitos Humanos destinadas às pessoas com deficiência devem ser implementadas pelo Estado de forma consistente de modo que possam ser efetivados os objetivos almejados” (Dib, 2020, p. 24).

A inclusão escolar na Educação Infantil, portanto, exige comprometimento coletivo e intersetorial, que envolve não só a escola, mas também o poder público, as famílias e a comunidade. A gestão escolar, embora exerça papel central nesse processo, não pode assumir sozinha todas as responsabilidades. Como ressalta Schramm (2021), é preciso estabelecer políticas claras, implementar mecanismos de acompanhamento e garantir avaliações que respeitem as diferentes formas de aprender.

Costa (2022), Machado e Negrini (2023) também defendem que a formação continuada dos profissionais é um pilar essencial da inclusão, pois contribui não só para o domínio técnico, mas também para o desenvolvimento de uma postura ética, empática e acolhedora. No entanto, conforme apontam os gestores entrevistados, o apoio à formação e à contratação de equipes multidisciplinares ainda é frágil ou inexistente em muitas redes públicas. Por isso, é urgente que os governos e os sistemas de ensino assumam sua parte na responsabilidade, investindo em infraestrutura, ampliando os recursos humanos, garantindo autonomia aos gestores e promovendo a valorização dos profissionais da educação.

Como sabemos, a destinação de recursos orçamentários específicos para a inclusão é crucial para a implementação de programas que visem à igualdade de oportunidades (Brasil, 2023). Promover meios de investimentos em Educação Inclusiva é algo fundamental para garantir que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso a um ensino de qualidade. Sem os recursos necessários, escolas podem ter dificuldade em adaptar sua infraestrutura ou formar profissionais capacitados, perpetuando, assim, a exclusão desses alunos no ambiente educacional.

Sobre isso, Santos e Ferreira (2020) enfatizam que a alocação de verbas apropriadas é essencial para o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a saúde, a habitação e o trabalho. A criação de programas que ofereçam capacitação profissional para pessoas em situação de vulnerabilidade, por exemplo, exige não apenas planejamento, mas também investimentos financeiros. Sem esses recursos, iniciativas que visem à inclusão no mercado de trabalho correm o risco de se tornarem meras promessas sem efetividade. Da mesma forma, como também afirmam Reis, Duarte e Martins (2023), formar professores e gestores para a inclusão não é apenas aprimoramento técnico, mas um compromisso com a transformação social e com o direito de todos à educação de qualidade.

6.2 ARTICULAÇÃO ENTRE DADOS E REFLEXÕES: ENTRAVES E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Diante dos dados analisados, com base nas respostas dos gestores entrevistados, constata-se que a inoperância do sistema emerge como um dos fatores mais expressivos nas dificuldades enfrentadas pelas escolas para efetivar a inclusão de crianças com deficiência. A ausência de recursos humanos especializados, a escassez de investimentos, a falta de apoio técnico e orçamentário, bem como a limitação da autonomia dos gestores, impactam diretamente o cotidiano escolar e limitam a implementação de ações inclusivas eficazes.

Dessa forma, os dados apresentados se complementam ao revelar que a ausência de uma atuação mais presente e resolutiva da mantenedora municipal compromete diretamente a implementação das políticas inclusivas nas escolas pesquisadas. A falta de diálogo, de investimentos e de estrutura impõe limites reais à atuação da gestão escolar, que, mesmo ao reconhecer sua importância no processo de inclusão, vê-se desassistida para promover mudanças efetivas e substanciais.

Destaca-se também que a necessidade de adequação do PPP representa o fator mais estratégico e necessário, pois é por meio deste documento que a escola pode consolidar diretrizes claras e coletivas voltadas à inclusão. Nesse sentido, Brito (2022, p. 56) enfatiza que “O PPP de uma escola direciona os demais planejamentos que serão discutidos, desde o planejamento da gestão escolar, coordenação pedagógica e os dos professores em sala de aula”.

Assim, pode-se observar, na Figura 12, um organograma que mostra a estrutura de possíveis planejamentos numa instituição de ensino. Desse modo, compreende-se que a (re)construção do PPP considera alguns documentos norteadores que orientam a Educação Infantil, como a BNCC, as DCNs e o RCA, com a criança no centro do ato educativo.

Figura 12: A estrutura para construção do PPP



Fonte: Brito (2022, p. 56)

Diante de tal contexto, compreende-se que o PPP é uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil. Isso porque, quando fornece diretrizes claras e acessíveis, tal instrumento promove a chance de se criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, que respeita as individualidades de cada aluno e potencializa suas capacidades. Pode-se ainda mencionar que o processo de elaboração de um PPP deve estar

sempre alinhado aos princípios da inclusão, fazendo, assim, com que se cumpram as leis e, sobretudo, seja colaborar para uma sociedade mais justa com todos.

Diante desse enfoque, percebe-se que o processo de elaboração deste instrumento educacional deve atender aos anseios das escolas e de seus colaboradores. Assim, a participação no PPP depende da atuação conjunta de diversos atores para uma possível inclusão efetiva:

- a) Gestores escolares: desempenham papel central ao coordenar políticas educacionais e promover um ambiente colaborativo, por meio de reuniões, formações e definição de diretrizes inclusivas;
- b) Professores regulares: são responsáveis por adaptar práticas pedagógicas e estratégias de ensino às necessidades dos alunos, favorecendo a aprendizagem personalizada. Esses têm um papel fundamental, uma vez que são eles que vão lidar diretamente no dia a dia;
- c) Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): comumente, são especialistas em intervir com alunos com necessidades específicas e podem contribuir com conhecimentos técnicos, propor adaptações curriculares, estratégias específicas e suporte ao professor regular e aos alunos;
- d) Pais e responsáveis: São os primeiros educadores dos alunos e geralmente conhecem bem as necessidades e características de seus filhos, portanto sua participação é essencial, pois seu conhecimento sobre as particularidades dos filhos possibilita a construção de ações escolares mais sensíveis às realidades familiares.

A comunicação aberta e o respeito mútuo são pilares para o sucesso desse processo. Segundo Soares e Monteiro (2024), cada membro da equipe contribui com experiências e competências próprias, o que amplia as possibilidades no processo educativo. Assim, entende-se que o PPP de uma escola inclusiva deve valorizar a diversidade e inspirar ações de acessibilidade e acolhimento, com o objetivo de garantir que todas as crianças tenham a mesma qualidade de ensino, independentemente de suas limitações.

Da mesma forma, entende-se que superar os desafios estruturais exige, ao mesmo tempo, o enfrentamento das barreiras impostas pelo sistema e, então, pela mantenedora, e a revisão dos instrumentos de planejamento pedagógico da escola, especialmente o PPP, como caminho possível na luta pela efetiva inclusão.

Diante disso, apresenta-se, a seguir, o recurso educacional elaborado com base na pesquisa realizada, como proposta concreta para contribuir com a promoção de práticas inclusivas na Educação Infantil, no contexto da gestão escolar.

7 RECURSO EDUCACIONAL: GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO: UM GUIA PARA PRÁTICAS EFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta o recurso educacional produzido a partir desta pesquisa e destaca seus objetivos, estruturação e processo de validação junto aos gestores escolares. O material produzido propõe ações concretas e práticas e pretende contribuir para a gestão inclusiva nas escolas de Educação Infantil, tendo por base a realidade encontrada no município de Macapá, capital do estado de Amapá.

7.1 FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL PELOS GESTORES

O produto intitulado “Gestão Escolar e Inclusão: um guia para práticas efetivas na Educação Infantil” foi desenvolvido como Recurso Educacional vinculado à pesquisa de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/UNIFAP). A pesquisa está inserida na linha Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que abrange estudos epistemológicos, políticos e históricos relacionados à Educação Especial em uma nova abordagem, conectando-se à constituição de espaços educacionais inclusivos. A dissertação que fundamenta o referido material tem como título: A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: desafios e possibilidades da gestão escolar no município de Macapá-AP”.

Este Recurso Educacional trata-se, portanto, de uma proposta de natureza qualitativa e aplicada, cuja finalidade foi construir um material teórico-prático orientado às necessidades reais das escolas públicas de Macapá-AP, com foco na atuação da gestão escolar frente ao desafio da inclusão.

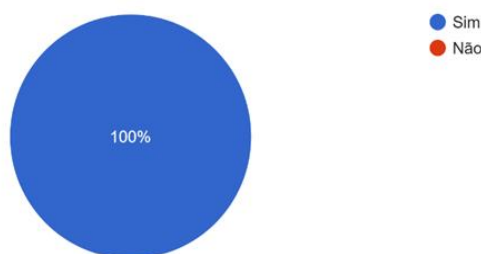
A escolha do formato de um guia educacional justifica-se pela necessidade de um recurso acessível, objetivo e prático, para ser utilizado como referência pelos gestores no dia a dia escolar. Assim sendo, o guia apresenta orientações aplicáveis à realidade da gestão escolar, alinhadas às demandas identificadas na pesquisa de campo realizada com os gestores escolares.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil do município de Macapá-Ap, e contou com a participação de oito profissionais que compõem as equipes gestoras dessas instituições, entre diretores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares e administrativos. A escolha desse público respondente deu-se em razão de sua função estratégica na promoção de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: aplicação de questionário estruturado, seguida de entrevistas semiestruturadas. O questionário teve como objetivo levantar dados iniciais sobre formação profissional, percepção e práticas dos gestores em relação à inclusão escolar e revelou lacunas, como: a falta de formação específica sobre inclusão, a ausência de planejamento articulado, e a desatualização dos PPPs escolares, além de conter uma pergunta direta sobre a importância de um material de apoio voltado à gestão escolar inclusiva. O Gráfico 2 abaixo demonstra de forma unânime que os gestores consideraram importante um material com esse fim.

Gráfico 2: Opinião dos gestores sobre o Recurso Educacional

Você considera interessante a proposta de criação de um produto educacional (guia/manual) que possa servir de orientação para profissionais, fun...s com deficiência e/ou necessidades específicas?
8 respostas



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Após essa primeira questão, os participantes foram convidados a apontar sugestões de temas e conteúdo que considerassem relevantes para compor esse material. A partir da leitura das contribuições dos gestores, procedeu-se à organização e sistematização das sugestões por temas recorrentes, com o objetivo de identificar e demonstrar de forma estruturada os principais conteúdos considerados relevantes para compor o guia.

O Gráfico 3, a seguir, demonstra as sugestões com conteúdos tratados como mais relevantes, estando em evidência os seguintes tópicos: a formação e a capacitação da equipe escolar, a formação de rede de apoio e colaboração, recursos e práticas de inclusão escolar e o conhecimento sobre a diversidade das deficiências, entre outras.

Gráfico 3: Sugestões dos gestores sobre o conteúdo do Recurso Educacional



Fonte: Elaboração da autora (2025)

As entrevistas aos gestores, por sua vez, permitiram aprofundar os dados obtidos no questionário e revelaram a ausência de planejamento articulado, bem como denunciaram a desatualização dos PPPs e a carência de profissionais especializados, como cuidadores e professores do AEE. Também foram mencionadas dificuldades estruturais, culturais e administrativas que impactam diretamente na implementação da inclusão nas escolas de Educação Infantil.

Com base na análise qualitativa dos dados, foi promovido um encontro virtual (via *Google Meet*) com os gestores participantes, ocorrido no dia 8 de fevereiro de 2025. Esse momento teve por finalidade apresentar os principais achados da pesquisa, socializar os temas mais recorrentes nas sugestões e construir, de forma colaborativa, a estrutura do guia. Durante esse encontro, os gestores destacaram a importância de incluir no material orientações sobre o fortalecimento do PPP e a valorização da gestão democrática e participativa como elementos fundamentais para o avanço da inclusão escolar.

A partir dos dados empíricos coletados e do aprofundamento no referencial teórico sobre educação especial na perspectiva inclusiva, o conteúdo do guia foi elaborado e estruturado em seções que refletem as principais necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa. Entre os temas abordados, estão: os conceitos fundamentais sobre Educação Inclusiva e Educação Especial; os marcos legais e políticas públicas de inclusão; as deficiências e os transtornos do neurodesenvolvimento e da aprendizagem; a função da gestão escolar no contexto do AEE e na elaboração de planos individualizados; a gestão democrática e a participação da comunidade articuladas ao fortalecimento do PPP.

Também foram abordadas: as adaptações curriculares e estratégias pedagógicas na educação infantil; o ensino colaborativo; o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); a Comunicação Aumentativa e Alternativa; e, por fim, sugestões práticas para superar desafios, como a formação continuada da equipe, ações com as famílias, articulação com redes de apoio, criação de ambientes acessíveis e fortalecimento institucional.

Com o guia elaborado, foi realizado um encontro de formação presencial com os gestores participantes, reconhecendo que 87,5% deles declararam não possuir formação específica na área da inclusão. Esse momento teve dois objetivos principais: promover um espaço formativo sobre a temática da inclusão e realizar a validação do material elaborado.

O conteúdo do guia foi disponibilizado previamente para leitura e, durante o encontro, cada seção foi discutida pelo grupo. Ao final, os participantes acessaram um questionário digital (Apêndice 4) no *Google Forms* (via *QR Code*), que avaliou aspectos, como: clareza, *design* e diagramação, complexidade, aplicabilidade, interface com a gestão escolar inclusiva, inovação e estratégia assertiva, relevância do conteúdo, entre outros, no qual tiveram a oportunidade também de sugerir alterações ou complementações. Isso garantiu que o processo de validação estivesse diretamente alinhado à escuta prévia dos gestores.

O encontro contou com a participação de sete gestores, sendo que um, embora ausente por motivo justificado, respondeu ao questionário por meio de link disponibilizado posteriormente, sendo consideradas suas respostas na análise. A seguir, a Figura 13, mostra alguns registros do encontro:

Figura 13: Registros do encontro formativo e validação do Recurso Educacional²

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

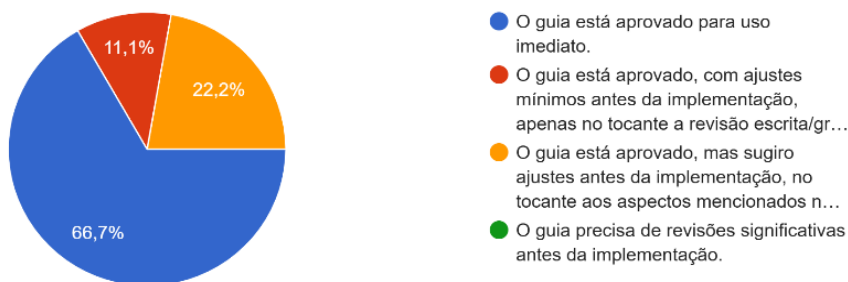
Por fim, o Gráfico 4 apresenta os resultados obtidos na avaliação final do recurso educacional, realizada pelos gestores participantes. Esses dados confirmam a relevância, a aplicabilidade e o potencial de replicabilidade do guia desenvolvido, além de evidenciar que o material atende de forma satisfatória às necessidades identificadas pelos próprios gestores escolares.

² As tarjas pretas foram inseridas nos registros fotográficos com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos e Ciências Humanas e Sociais, conforme a Resolução 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Gráfico 4: Resultado da validação do Recurso Educacional

Marque a opção que você achar pertinente.

8 respostas



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Os dados do Gráfico 4 indicam que a maioria dos respondentes (66,7%) considerou que o guia está aprovado para uso imediato. Outros 22,2% indicaram que o material está aprovado, com ajustes antes da implementação, no que se refere a aspectos sugeridos. Apenas 11,1% sinalizaram a necessidade de ajustes mínimos, relacionados a revisão textual e gramatical. Importante destacar que nenhuma resposta indicou a necessidade de revisões significativas. Esses resultados confirmam a validação do guia pelos gestores escolares, atestando sua relevância, aplicabilidade e potencial de uso prático nas unidades de Educação Infantil da rede pública, o que permite inferir que a totalidade dos participantes validou o documento.

Com efeito, trata-se de um recurso educacional que propõe ações a serem desenvolvidas pela equipe gestora, permitindo-lhes estabelecer práticas e condições para a mitigar problemas relacionados à inclusão, na sua esfera de competência e no alcance de suas atribuições individuais e coletivas. Assim, o guia configura-se como uma construção colaborativa, fundamentada na realidade educacional local, nas contribuições práticas dos profissionais da gestão escolar e nas bases teóricas da Educação Inclusiva, mas, sobretudo, no papel essencial da gestão escolar na implementação dessas ações. Seu objetivo principal é subsidiar a gestão escolar e colaborar na promoção de práticas efetivas e humanizadas para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, não apenas nas escolas pesquisadas e nas demais unidades da rede pública de Macapá, mas em outras realidades educacionais semelhantes.

Ressalta-se, pois, que o referido guia se constitui numa produção vinculada a esta pesquisa de mestrado, resultante da análise dos dados obtidos ao longo do estudo. No entanto, por se tratar de um recurso educacional aplicado e com estrutura própria, o material é apresentado em documento à parte, a fim de favorecer sua organização, leitura e utilização prática pelos profissionais da educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI, focou em investigar os desafios e possibilidades da gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil da rede pública municipal de Macapá-AP. A pesquisa nasceu de inquietações vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil e se justifica pela necessidade de fortalecer práticas inclusivas a partir das atribuições da gestão escolar. Os resultados confirmaram que, apesar dos avanços na legislação e em políticas públicas, os desafios ainda persistem e exigem muitos esforços para sua implementação efetiva.

O trabalho foi organizado em oito seções. A introdução apresentou o tema, os objetivos, a justificativa e demais elementos necessários à compreensão da pesquisa. Em seguida, a seção “Aproximações com os Estudos sobre Gestão e Inclusão Escolar: Revisão de Literatura” dialogou com a produção acadêmica, buscando fundamentar teoricamente as discussões subsequentes. Posteriormente, abordou-se o histórico da educação inclusiva e os marcos legais que fundamentam o direito à inclusão. A seção seguinte discutiu a relação entre gestão escolar e inclusão na Educação Infantil, com ênfase na gestão democrática. A quinta parte descreveu a metodologia qualitativa, com questionários e entrevistas, guiadas pela Análise de Conteúdo. Os resultados foram apresentados na sexta seção, seguidos pela elaboração e validação do Recurso Educacional proposto. Por fim, as considerações finais, que sintetizaram os achados e suas contribuições.

O estudo buscou responder à questão central: Quais os desafios enfrentados pela gestão escolar que afetam a inclusão na Educação Infantil no município de Macapá? A partir dessa problemática, buscou-se compreender o contexto da problemática e propor soluções práticas. Os resultados confirmaram a hipótese inicial da pesquisa, qual seja: a carência de formação específica dos gestores em Educação Inclusiva e a ausência de uma cultura institucional inclusiva comprometem a atuação da gestão escolar. Entre os principais desafios identificados pelos gestores participantes estão: a falta de planejamento articulado, a escassez de recursos humanos e materiais, e a inexistência de estratégias integradas entre os agentes escolares.

Verificou-se também que a responsabilidade pela inclusão, muitas vezes, recai sobre o professor de sala comum ou sobre o profissional do AEE, revelando um cenário de desarticulação interna nas unidades escolares e a urgência de mudanças na política educacional e nas práticas gestoras. Essa compreensão foi possível por meio de uma análise histórica, que evidenciou as adversidades enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, incluindo as lutas sociais e as conquistas obtidas até os dias atuais. Além disso, o estudo

aprofundou o conhecimento sobre a evolução das legislações voltadas às pessoas com deficiência nas últimas décadas, desde a CF de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o que reforça a necessidade de um novo olhar nas escolas para garantir um ensino de qualidade às crianças com deficiência. Apesar dos avanços que asseguram um tratamento mais justo e igualitário, sobretudo no contexto educacional, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Entretanto, é reconhecido que diversas sementes já foram plantadas, e muitos resultados positivos já começam a ser colhidos.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem qualitativa e a Análise de Conteúdo permitiram compreender a realidade das escolas pesquisadas com profundidade, ao valorizar a escuta sensível dos sujeitos envolvidos. Embora o estudo tenha sido realizado em apenas duas unidades escolares, os dados obtidos apresentam elementos que dialogam com outros cenários da educação pública brasileira, marcados por desigualdades estruturais e desafios históricos na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Com base nos dados analisados, os resultados foram organizados em nove categorias temáticas que apontaram a existência de barreiras organizacionais, pedagógicas e atitudinais. A falta de planejamento coletivo, a escassez de momentos formativos internos e a invisibilidade das crianças com deficiência nas ações da gestão escolar são aspectos recorrentes. Contudo, também se identificaram potencialidades, como a disponibilidade dos gestores em buscar soluções e a valorização de propostas de apoio concreto, como o guia educacional desenvolvido de forma colaborativa.

Os resultados obtidos revelaram que a formação continuada de gestores e professores é insuficiente frente às demandas da inclusão, comprometendo a implementação eficaz das práticas. Ademais, limitações na infraestrutura, escassez de materiais pedagógicos adaptados, ausência de profissionais capacitados – incluindo os do AEE –, trabalho desarticulado da equipe gestora e insuficiente apoio institucional configuram barreiras significativas. Destaca-se, contudo, a importância do papel dos gestores escolares diante dessa realidade, e a pesquisa apontou para a necessidade urgente de fortalecimento da gestão democrática e participativa como estratégia essencial para promover uma cultura inclusiva nas escolas, a se concretizar no Projeto Político Pedagógico. Para isso, é fundamental o envolvimento conjunto e colaborativo entre gestores, professores, familiares e comunidade escolar.

As limitações desta pesquisa estão relacionadas, principalmente, ao fato de ter sido realizada em apenas duas escolas, o que restringe a possibilidade de generalizar os resultados para outros contextos educacionais. No entanto, as informações obtidas revelam aspectos

relevantes da realidade investigada, os quais podem se assemelhar a experiências vividas em outras instituições com características semelhantes.

Diante dos resultados encontrados, o estudo propôs como recurso educacional o Guia Educacional, intitulado: “Gestão Escolar e Inclusão: um guia para práticas efetivas na Educação Infantil”, destinado a orientar e apoiar gestores e equipes escolares. Espera-se que este recurso contribua para superar algumas das principais dificuldades e seja um instrumento de apoio às ações da equipe gestora, para além de Macapá e para outras etapas de ensino, alinhado às estratégias exitosas já descritas na literatura especializada.

Em suma, a pesquisa reforça que a inclusão escolar é um processo contínuo que demanda compromisso institucional e social, que exige mudanças de postura, escuta ativa, sensibilidade, compromisso coletivo, bem como investimento em capacitação profissional, infraestrutura adequada e mudanças atitudinais profundas na comunidade escolar. Espera-se que este estudo inspire novos diálogos e contribua para ações concretas na promoção da inclusão, colaborando de forma efetiva com mudanças substanciais na educação de crianças com deficiência ou com necessidades específicas a partir das atribuições da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A arte de produzir fome**. Revista Prosa Verso e Arte, 2018. Disponível em: https://www.revistaprosaversoarte.com/arte-de-produzir-fome-rubem-alves/#goog_rewarded. Acesso em: 05 set. 2024.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Macapá: CEE/AP, 2019. Parte 3 – Educação Infantil, p. 31-74.
- AMAPÁ. **Conheça Macapá**. Portal do Governo do Estado do Amapá, [2024]. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/conheca/macapa>. Acesso em: 05 dez. 2024.
- ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 3241–3252, out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.11859>. Acesso em: 15 set. 2024.
- ARAÚJO, Michele de Oliveira Gonçalves. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): desafios e possibilidades da gestão escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5031>. Acesso em: 05 set. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. Moderna, São Paulo: 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luíz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRASIL. Lei nº 13.003, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL, Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência / Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual**. Brasília, DF, 24 fev. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf Acesso em: 30 mar. 2024

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera dispositivos da Constituição Federal para prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 abri. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara (Org.). **Cuidar e Educar**: caderno de orientações pedagógicas para a Educação Infantil do Estado do Amapá. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_9c10b04d9b6c83e91ab07a030efb5f29.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1–18, jan./mar. 2024. e0244250. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARVALHO, Camila. Lopes de; LINO, Carolina. Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e21/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69202. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69202>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CARVALHO, Vivian Cristina Alves de; MIRA, Ane Patrícia de; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. Gestão escolar inclusiva: desafios e possibilidades para a educação humanizadora. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77, p. 91–108, set./dez. 2018.

CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil**: relações, sentidos e práticas. Tese (Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Belo Horizonte: UFMG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48850/1/Tese%20Final%20para%20dep%20c3%b3si%20to.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CORRENT, Nikolas. Da Antiguidade à Contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 000089, 22 set. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>. Acesso em: 30 abr. 2024

COSTA, Sirlene Caxias da; CARMO, Selma Mota do; SANTOS, Carlos Alberto Batista; LIMA, Artur Gomes Dias. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 89–102, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p.89-102>. Acesso em: 18 ago. 2024.

COSTA, Denise Ferreira da; MACIEL, Solange Mantanher da Costa; MIGUEL, Eliana Alves; OLIVEIRA, Maria Ferreira da Silva; TUCHINSKI, Carla Maria Fernandes; WATHIER, Juliana Costa. Educação Inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000092, 30/11/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CRESWELL, John W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Neila Aparecida da; LIMA, Joéliton Benvinda de; GERVÁSIO, Gláucia Regina Amorim; OLIVEIRA, Abigail Aparecida de; SANTOS, Silvana Pereira Rocha dos; GOMES, Antonio José Ferreira. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE CULTURAL**. *ARACÊ*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 5973–5986, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-101. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1285>. Acesso em: 12 set. 2024.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 141, maio/ago. 2021, p. 303-321. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CHACON, Jerry Adriano Villanova; UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, v. 35, 2022. Disponível em: <https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/07/Artigo-Prof-Jerry-Adriano-CH.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DALL'AGNOL, Talita Cazassus. Conheça o modelo de avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência. *Diário da Inclusão Social*, 2018. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/04/26/conheca-o-modelo-de-avaliacao-biopsicossocial-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

DAMASCENO, Fernanda Oliveira. **Os efeitos do estatuto da pessoa com deficiência (lei nº 13.146/2015) na incapacidade civil**. Goiânia, GO: PUC-GO, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2384/1/FERNANDA%20DE%20OLIVEIRA%20DAMASCENO%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanc a.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

DIÁRIO DA INCLUSÃO SOCIAL. **Conheça o modelo de avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência**. 26 abr. 2018. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/04/26/conheca-o-modelo-de-avaliacao-biopsicossocial-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DIB, Tatiana Dantas. **A inclusão social de pessoas com deficiência através da efetivação do direito à acessibilidade**. Dissertação (Direito). São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-13092022-094117/publico/10620501MIO.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

EHLERT, Fátima Anise Rodrigues. **Os planos municipais de educação como instrumentos para o fortalecimento da política de gestão democrática dos sistemas municipais de**

ensino da Região das Missões - RS. 2022. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2022.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro; SCHEFER, Maria Cristina. Gestão democrática: uma breve revisão de literatura (2010–2019). **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, ano 17, n. 3, p. 68–84, set./dez. 2020.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10 - 34, 31 dic. 2019.

FIGUEIREDO, Juliane Kelly de Figueiredo; SILVA, Lenina Lopes Soares. Indicadores sociais no brasil e seus impactos na educação profissional de pessoas com deficiência. **Anais. VI Conedu**, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID15118_03102019234909.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência. São Paulo: **LTr**. 72-03/263, Vol. 72, nº. 03 Março de 2008.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**, v. 22, n. 55, p. 654–667, 2022.

FLOR, Tainá de Oliveira; GONÇALVES, Antônio José da Silva; VINHOLI JÚNIOR, Airton José; TRAJANO, Valéria da Silva. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. In: **VI CONAPESC – Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, Campina Grande, PB: Realize, 2021. Anais... Campina Grande, PB, 2021.

FRANCISCO, Lucilene; GONÇALEZ, Paula Regina Ventura Amorim. Modelo Biopsicossocial da Deficiência: Repositórios Institucionais X Acessibilidade. **29º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação**. Anais... v. 1 n. 1, 2022. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2022/article/view/2671/2447>. Acesso em: 19 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. **Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

FREITAS, Patrícia R. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREITAS, Priscila. **O estatuto da pessoa com deficiência como concretizador do princípio da solidariedade no ordenamento jurídico brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Direito). Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Relatório Primeira Infância Primeiro Macapá**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/capitais/macapa-ap/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GADELHA, Hugo Sarmiento; CASTRO FILHO, Hiran Mendes; ALMEIDA, Rosana Santos de; MACIEL, Jonatas Claudio Farias; MEDEIROS, Raquel Formiga de; SANTOS, Suzana Araújo dos; MAIA, Adryele Gomes; MARQUES, Agílio Tomaz. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, e35011225444, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/25444/22641/301691>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Macapá: panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>. Acesso em: 16 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Agência IBGE notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=Cerca%20de%2018%2C6%20milh%C3%B5es,anos%20ou%20mais%20de%20idade>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Lutar por uma escola emancipadora e democrática. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo (Orgs.). **Por uma Educação Democrática e Humanizadora**. Vol. 1. Dados Eletrônicos. São Paulo: UniProsa, 2021.

LORD, Lucio Jose Dutra. Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 294–308, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.895. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6978>. Acesso em: 7 fev. 2025.

LORD, Lucio Jose Dutra. Pesquisa em educação especial e educação inclusiva: considerações sobre metodologia. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 11, n. 3, p. 55-62, Edição Especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8863>. Acesso em: 16 fev. 2025.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUZ, Jéssica Tavares. **O cuidar e o educar na educação infantil**: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2020. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2064/2/LUZ_Jessica%20Tavares2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

MACAPÁ. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino**. Macapá: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

MACAPÁ. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução nº 12/2018 – CMEM, de 18 de outubro de 2018. Revoga a Resolução nº 14/2005-CMEM e estabelece normas para autorização de funcionamento das unidades e classes de educação infantil criadas e mantidas pelo poder público municipal e pela iniciativa privada e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Macapá. Disponível em: <https://www.macapa.ap.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2025.

MACAPÁ. **Lei nº 2.324, de 15 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a regulamentação da gestão democrática escolar no sistema público de ensino do Município de Macapá e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Macapá, Macapá, AP, n. 3486, p. 1-12, 15 jan. 2019.

MACHADO, R. A.; NEGRINI, T. O Processo de Inclusão na Educação Infantil: o que Professores e Equipe Gestora nos contam. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 214–219, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p214-219. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10134>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**, 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 10 ed. São Paulo: Atlas 2013.

MEDEIROS, Francisco Cleilson Rodrigues de. O papel do gestor escolar e suas competências. In: ANDRADE, Aparecida de Lourdes Pedroso de; MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida; NEVES, Miranilde Oliveira; SALVADOR, Wanderlei (org.). **Gestão educacional e formação docente**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. v. 2, p. 15–24.

MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2015.

NASCIMENTO, Mariana Estefany de Jesus; FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. Os Desafios do Gestor ante a Educação Inclusiva. **Unievangélica**, 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6262> Acesso em: 12 jun. 2023.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 307-326, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42009> Acesso em: 12 set. 2024.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro; ASSIS, Renata Maria de; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. Apropriação do termo “pessoas com deficiência”. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. e15/1–27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43112>. Acesso em: 7 abr. 2024.

OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de. **A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Lages: Universidade do Planalto Catarinense, 2017. Disponível em: https://data.unipla.clages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/f209ef01eccc00bd67d00960c13d47ab.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010/2012 – Pessoas com Deficiência / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência**; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024

OLSZEWSKI, Juliana Tasca. **Desafios da gestão escolar no processo de inclusão na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Básica). Caçador, SC: UNIARP, 2018. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/dissertacoes/cd8fafd6be1a8fb89c9de3897342e6b8.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução: Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. 334 p. Título original: *World Report on Disability 2011*. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia-oms/>. Acesso em: 12 set. 2024.

ORNELAS, Maria Rosilei Oliveira dos Santos. **Inclusão Escolar: Uma análise sob a Perspectiva do Gestor**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2023. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/3215/1/maria_rosilei_oliveira_s_ornelas.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez. 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Eniceia Gonçalves. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 10 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X65328>.

PREFEITURA Municipal De Macapá. **Prefeitura de Macapá oficializa 36 novos bairros na capital**, 2020. Disponível em: <https://macapa.ap.gov.br/prefeitura-de-macapá-oficializa-36-novos-bairros-na-capital/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

RAMOS, Érika da Silva; SOARES, Artemis de Araújo. **Corpo, deficiência física e implicações históricas: da exclusão à inclusão**. CONEDU, Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID2628_31082020102057.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

REBELO, Andrea Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Gestão da educação especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 30, set/dez. 2020, p. 153-169. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/13182/7729/46726>. Acesso em: 28 mai. 2024.

REINEHR, Mercia Marques de Mesquita; RIPA, Roselaine. O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva. **Revista Estudos Aplicados em Educação | São Caetano do Sul, SP | v. 7 | n. 13 | p. 160-177**, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8580. Acesso em: 10 fev. 2024.

REIS, Renata Lima Durães.; DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves.; MARTINS, Ida Carneiro. A educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 11, n. 20, p. 261-276, 6 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/issue/view/1428>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ROSA, Maria de Fátima da. **Gestão escolar e inclusão: trilhando caminhos para uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, campus Camboriú, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, SC, 2022.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 129-141.

SANTANA, Vagner. Ramos. Gestão democrática nas escolas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 524–533, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.mai/ago.2018.11281. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11281>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SANTOS, Cristiane Sousa. **A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: um estudo no município de Feira de Santana – BA. Dissertação (Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação). Feira de Santana: Universidade Federal de Feira de Santana, 2021. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/1372/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20_CRISTIANE%20SOUSA%20SANTOS_2021.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHRAMM, Cláudia Vieira. **Inclusão escolar**: desafios para a equipe gestora. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, 2021.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. **Educação inclusiva e a gestão escolar**: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/741003/2/Berenice_Maria_Dalla_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Maria Célia Luiz Corrêa da; SILVA, Marcela Luiz Corrêa da. Gestão democrática e o Projeto Político-Pedagógico: participação e construção coletiva na escola. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 27, p. 97–109, jan./abr. 2020. ISSN 1982-4440.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Vilma Aparecida de. Programa Dinheiro Direto na Escola como política pública de descentralização financeira na região sudeste. In: GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira; GONZAGA, Yone Maria (Org.). **Políticas de descentralização financeira na educação brasileira**: o Programa Dinheiro Direto na Escola em foco. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório**: trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores no Amapá, Macapá: UNIFAP, 2018.496 p.

SIMIELLI, Lara; MOTTA, Fabrício; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; ALMEIDA, Frederico; CARVALHO, José Maurício; FERREIRA, Bruna Du Plessis G. **Seleção e formação de diretores**: mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras. São Paulo: D³e, 2023. Relatório de política educacional. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/05/d3e-relatorio13-selecao-diretores-2804-s.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

SOARES, Emanuela Farias; MONTEIRO, Edna Câmara. O papel da equipe gestora na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível

em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/109571>>. Acesso em: 09/04/2025 00:56

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. *SciELO Preprints*, [s. l.], 27 mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8190>. Acesso em: 17 jun. 2024.

STOLZE, Pablo. Deficiência não é causa de incapacidade relativa: a brecha autofágica, **Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n.105, 2016. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4578/2997>. Acesso em: 22 set. 2024.

TEIXEIRA, Emanuela Irwing da Silva. Políticas educacionais e o ensino de Sociologia: a reforma do Ensino Médio de 2017 e o cenário de consequências para o pós-ensino remoto. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/politicas-educacionais-e-o-ensinode-sociologia-a-reforma-do-ensino-medio-de-2017-e-o-cenario-de-consequencias-para-o-pos-ensino-remoto>.

TRAMONTINA, Carla Cristine. **Da legislação ao cotidiano escolar**: o olhar dos educadores de uma escola pública sobre gestão democrática. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020.

TRINDADE, Rosaria da Paixão. **Gestão democrática na escola**: percursos e percalços para a sua difusão. 277 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 5 maio. 2025

VIEIRA, Camila de Velasco e. **Caminhos, dificuldades e acertos da escola regular na inclusão de pessoas com Síndrome de Down**: relato de pais. Dissertação (Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação). Goiânia: UFG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11746/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Camila%20de%20Velasco%20e%20Vieira%20-%202021.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michele; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; MAÇÃO, Tayene Elize. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, e21001, p. 1–22, 2021.



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESOLUÇÃO nº 466/2012

O (a) senhor/a _____ está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP** de responsabilidade da pesquisadora Nathalie Santana Andrade Haussler, sob a orientação da Profa. Dra. Selma Gomes da _____,

Leia cuidadosamente as informações e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

a) O trabalho tem por finalidade analisar as dificuldades existentes dentro do âmbito das escolas da Educação Infantil no Município de Macapá-AP. Para isso, tem-se como objetivo geral compreender as principais dificuldades existentes dentro da gestão escolar, no que diz respeito à questão da inclusão de crianças com necessidades especiais, a partir do olhar de quem atua diretamente na gestão escolar (diretor, equipe técnica pedagógica, secretarias escolar e administrativa), dos professores das classes regulares, do professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, também, dos familiares dessas crianças, no intuito de poder elaborar um produto educacional que possa contribuir para amenizar os problemas dentro da Educação Infantil das escolas da rede pública de ensino do município de Macapá, estado do Amapá.

b) O desenvolvimento desta pesquisa consistirá na participação de profissionais que atuam dentro das escolas, isto é, gestores escolares, professores regulares e professores do AEE, e aos pais de alunos com deficiências, sendo que haverá um encontro individual com os participantes, com duração de 30 a 50 minutos, em uma sala específica que não esteja sendo utilizada por alunos, contendo cadeiras e mesa para a realização da coleta de dados.

c) Os riscos dessa pesquisa são classificados como mínimos, no entanto, há a possibilidade de desconforto ao responder algumas questões sensíveis no instrumento de coleta de dados, e assim, haver possibilidade de constrangimento ao responder aos questionários e/ou entrevista, cansaço ao responder as perguntas, estresse, quebra de sigilo e anonimato.

d) Sobre os benefícios, pode-se enfatizar que a pesquisa deve trazer proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, em decorrência da reflexão e estudo referente a temática abordada com retorno social e educacional positivo ao proporcionar estratégias de respostas às prováveis necessidades, no tocante à gestão escolar, para promover assim, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no segmento da Educação Infantil,

d) Na presença de qualquer impedimento que seja resultante de um sentimento de constrangimento será oferecido o apoio necessário para a continuação do estudo e o participante pode ainda optar pela não continuação da pesquisa em qualquer momento, como descrito neste TCLE.

e) Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por sua participação.

f) Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela responsável.

g) Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)/Ministério da Saúde (MS).

h) O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim, a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

i) Os dados coletados serão utilizados única e, exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, ressalvados os aspectos tocantes ao sigilo e anonimato,

Sobre qualquer dúvida no decorrer de sua participação, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Nathalie Santana Andrade Haussler**, pesquisadora responsável, através do telefone: (96) 91562161, e-mail: lie_andrade@hotmail.com ou com a orientadora da pesquisa Profa Dra Selma Gomes da Silva, telefone:(96) 991127982. O (a) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, Rodovia JK, s/n - Bairro Marco Zero-Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou a sua participação, através dos contatos (96) 4009-2804, (96) 4009- 2805. e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

. Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante da pesquisa acima descrita.

Macapá-AP _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora



APÊNDICE 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES ESCOLARES

**PARTE I – PERFIL SÓCIO
 FORMATIVO DA GESTÃO
 ESCOLAR**

1. Nome:

2. Enquadre por categoria (cargo/função)

- () Diretor(a) Escolar
 () Coordenador(a) Pedagógico(a)
 () Secretaria Administrativa
 () Secretaria Escolar

3. Idade:

4. Identidade de gênero:

5. Nome da escola em que atua:

6. Há quanto tempo atua nesta escola:

- () Menos de 2 anos
 () Entre 2 e 5 anos
 () Entre 6 e 10 anos
 () Mais de 10 anos

7. Há quanto tempo atua na Gestão Escolar:

- () Menos de 2 anos
 () Entre 2 e 5 anos
 () Entre 6 e 10 anos
 () Mais de 10 anos

8. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

- () Menos de 2 anos
 () Entre 2 e 5 anos
 () Entre 6 e 10 anos
 () Mais de 10 anos
 () Entre 11 e 20 anos
 () Mais de 20 anos

9. Escolaridade

- () Ensino fundamental
 () Ensino médio

() Ensino superior incompleto

() Ensino superior completo

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

10. Qual seu curso de graduação?

11. Tem curso de pós-graduação? Qual?

12. Tem curso algum curso de formação na área de Educação Especial e Inclusiva? Em caso afirmativo, diga qual:

13. Participou recentemente (entre 2022-2024) em eventos sobre as temáticas de Políticas de Inclusão / Educação Especial / Acessibilidade Escolar e outros de caráter legislador para a Educação Pública? Utilize esse campo caso deseje complementar a resposta anterior sobre os eventos recentes a respeito das temáticas mencionadas.

**PARTE II – CONHECIMENTOS
 SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

14. Você conhece os alunos público da educação especial? Em caso afirmativo, descreva:

15. Você sabe (sem conferir nos registros oficiais da sua instituição de ensino) quantos alunos com deficiência e necessidades específicas (com ou sem laudo) sua escola atende atualmente? Resposta:

16. Em relação ao tema da Educação Inclusiva, como você considera seus conhecimentos:

() Excelentes

() Bons

() Superficiais

() Nada sobre o assunto

17. Como é feita a inclusão das crianças com deficiência e ou com necessidades específicas nesta escola?

18. Na sua opinião, quais são as atribuições/competências da gestão em relação a inclusão das crianças com deficiência, considerando o cargo/função que você ocupa?

19. Na sua opinião, Quais são os principais desafios no tocante a inclusão?

20. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades enfrentadas pela gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades específicas na sua escola?

21. Como você avalia a importância da atuação da gestão escolar na promoção da inclusão das crianças com deficiência ou com necessidades específicas na escola?

- () Muito importante
 () Importante
 () Pouco importante
 () Sem importância

22. Como você considera a relação entre os elementos da gestão escolar e os demais profissionais da educação em sua escola?

- () Relação de fácil acesso
 () Relação de acesso moderado
 () Relação de difícil acesso

23. Na sua opinião, os profissionais da gestão escolar demonstram conhecer os alunos com deficiência ou necessidades específicas matriculados nessa instituição?

- () Sim, conhecem
 () Não conhecem
 () Conhecem razoavelmente
 () Somente o(a) professor(a) da sala comum e da sala do AEE conhecem
 () Somente o(a) professor(a) da sala comum conhece
 () Somente a professora do AEE conhece

24. Houve alguma providência (ação) por parte da gestão escolar para auxiliar o trabalho docente da classe regular, do AEE e junto às famílias e as crianças com deficiência ou necessidades específicas?

Em caso afirmativo, quais foram essas providências no tocante a cada um desses aspectos?

25. A escola mantém uma boa relação com os pais /famílias, a fim de conhecer melhor a realidade dos alunos com deficiência ou necessidades específicas, envolvendo-os nas ações e decisões no tocante a eles?

- () Sempre
 () Ocasionalmente
 () Nunca
 () Não sei

26. Você considera a classe comum o lugar ideal para o atendimento da criança com deficiência ou com necessidades específicas? Justifique:

27. Há um Projeto Político Pedagógico (PPP) na sua escola, voltado para ofertar um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência e/ou com necessidades específicas?

- () Sim
 () Tem PPP ,mas ele precisa de adequações
 () Não tenho certeza/não estou familiarizado com o PPP da escola
 () A escola não possui PP
 () Não sei o que é PPP

28. Na sua opinião, de que forma os profissionais da gestão escolar contribuem para que a educação inclusiva aconteça nesta instituição? Justifique:

29. Sua escola promove encontros (palestras, oficinas, seminários, capacitação etc.) para realizar diálogos com os pais, professores e demais funcionários sobre assuntos relacionados à educação inclusiva e o atendimento prestado aos alunos com deficiência e necessidades específicas?

- () Sim
 () Não

Às vezes

30. Você considera que a escola deve promover mais encontros (palestras, oficinas, seminários, formações etc.) e fornecer conhecimentos/capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais que atuam nela para saberem lidar com os assuntos relacionados à educação inclusiva e o atendimento prestado aos alunos com deficiência ou necessidades específicas?

Sim, a escola tem essa responsabilidade que deve ser garantida prioritariamente

Não, pois não há tempo disponível no calendário letivo para tais ações

Sim, mas essa responsabilidade e financiamento deveria ser da Secretaria Municipal de Educação-SEMED

Não, a escola não dispõe de recursos para financiar esses encontros/formações

Cabe a cada um dos profissionais investir na sua formação (gestores, docentes, coordenadores e outros)

31. A equipe da gestão escolar dessa escola participa de encontros (palestras, oficinas, seminários, formações etc.), promovidos pela Secretaria Municipal de Educação sobre assuntos relacionados à educação inclusiva e o atendimento prestado aos alunos com deficiência ou necessidades específicas?

Sim

Não

Às vezes

Não sei dizer

32. Na sua opinião, a escola está adaptada em sua estrutura física, currículos, e atividades escolares para receber alunos com deficiência, e possui também material didático adequado, incluindo tecnologia assistiva, para atender às suas necessidades específicas? Justifique sua resposta.

33. Na sua opinião a escola está adaptada em relação a recursos humanos (professores da sala comum, professores de AEE e outros auxiliares) para receber

alunos com deficiência e atendê-los em suas necessidades específicas? Justifique

34. Você sabe se existe um recurso orçamentário específico para atender prioritariamente as necessidades das crianças com deficiência, público da educação especial (PAEE)?

Sim, há um recurso orçamentário específico para atender prioritariamente essas necessidades

Não, não há recurso orçamentário específico

Há um recurso orçamentário, mas não é especificamente direcionado para atender prioritariamente essas necessidades.

As necessidades são atendidas com base em recursos gerais, sem prioridade específica para as crianças com deficiência.

Não tenho certeza / Não estou familiarizado com a política de alocação de recursos para crianças com deficiência na escola.

Não sei

35. Quais as iniciativas/ ações/serviços que são disponibilizados por sua escola para o atendimento aos alunos com deficiência e suas necessidades específicas? Sua resposta:

36. Foram feitas adaptações físicas, pedagógicas e curriculares para o atendimento desses alunos? Quais?

37. Como é realizado o planejamento das atividades educativas para alunos com deficiência ou necessidades específicas? De que forma eles são incluídos?

38. Você participa do planejamento pedagógico de forma colaborativa com a equipe docente regular e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe gestora?"

Sim

Às vezes

Não

Não sei dizer como ocorre o planejamento

O planejamento pedagógico é feito pelos professores e a coordenação pedagógica

39. Quais as suas sugestões para a melhoria da inclusão na sua escola?

40. Você considera interessante a proposta de criação de um produto educacional (guia/manual) que possa servir de orientação para profissionais, funcionários e a comunidade escolar para conhecerem mais sobre assuntos relacionados à educação especial e inclusiva e os alunos com deficiência e/ou necessidades específicas?

() Sim

() Não

41. Utilize esse campo para sugestões de tópicos/assuntos e abordagens para esse material (produto educacional) a respeito dos desafios da Educação Inclusiva nas Escolas Públicas:



APÊNDICE 3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

APÊNDICE 03 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

1. Como é feita a inclusão das crianças com deficiência e ou necessidades específicas nesta escola?
2. Na sua opinião, quais as suas atribuições na gestão escolar considerando o cargo que ocupa?
3. Em sua opinião, como deve ser a conduta do(a) gestor(a) inclusivo na Educação infantil?
4. Diante de suas funções na gestão, quais ações você desenvolve, diretamente, junto às crianças com deficiências?
5. Na condição de gestor/a dessa escola, quais as principais dificuldades vivenciadas no que diz respeito ao processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil?
6. Das dificuldades citadas, quais dessas constituem o maior desafio para os gestores, em sua opinião?
7. O que você considera que poderia ser feito para amenizar/resolver os entraves sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e classes comuns?



APÊNDICE 4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE

APÊNDICE 4 - FICHA DE VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

FICHA DE VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Descrição

Esta ficha tem como objetivo validar o Recurso Educacional (RE): Gestão Escolar e Inclusão: Construindo um Guia para Práticas Efetivas na Educação Infantil, desenvolvido a partir da pesquisa do curso de mestrado Profissional do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI/UNIFAP, com o título: "A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: desafios e possibilidades da gestão escolar no município de Macapá-AP, da discente Nathalie Santana Andrade Haussler, sob orientação da Profa Dra Selma Gomes da Silva.

A avaliação será realizada pelos gestores escolares que participaram da pesquisa, a fim de analisar a clareza, aplicabilidade, impacto e qualidade do material, considerando sua relevância para o contexto escolar.

Os dados coletados contribuirão para avaliar sua relevância e possíveis ajustes e aprimoramentos do guia antes de sua implementação final. Solicitamos que as respostas sejam preenchidas com base na experiência e percepção sobre o material, garantindo uma avaliação detalhada e objetiva.

Agradecemos sua colaboração!

Seção 1 - Identificação

Nome/Assinatura do Avaliador(a): _____

Cargo na Gestão Escolar: _____

Escola em que atua: _____

Seção 2 - Qualidade e Clareza do Conteúdo

Avalie os seguintes aspectos do guia, marcando sua percepção em cada critério:

Critério	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Excelente
O conteúdo é claro e de fácil compreensão.	()	()	()	()	()
A linguagem utilizada é acessível e adequada ao público-alvo.	()	()	()	()	()
O material está bem estruturado e organizado.	()	()	()	()	()
Os conceitos e estratégias apresentados são coerentes e relevantes.	()	()	()	()	()

Seção 3 - Aplicabilidade e Relevância

Indique se concorda ou discorda com as afirmações abaixo:

Pontos observados	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
O guia pode ser utilizado para a formação e capacitação de gestores escolares.	()	()	()	()	()
As estratégias apresentadas são aplicáveis no contexto de sua escola.	()	()	()	()	()
O guia pode ser adaptado para diferentes etapas da educação básica.	()	()	()	()	()

Seção 4 - Impacto e expansão

Marque todas as opções que considerar adequadas:

- () O guia pode ser útil para outras redes de ensino além de Macapá/AP.
- () O material pode ser adaptado para outras modalidades e etapas de ensino.
- () O guia pode ser utilizado em formações continuadas para gestores e demais profissionais da educação.
- () O material pode contribuir para a implementação de políticas públicas de educação inclusiva.

Seção 5 - Interface com a Educação Inclusiva e Gestão Escolar

Marque todas as alternativas que considerar aplicáveis:

- () O material auxilia na compreensão do papel da gestão escolar na inclusão.
- () O guia apresenta estratégias eficazes para fortalecer a gestão inclusiva na escola.
- () As orientações do guia favorecem a implementação de políticas inclusivas.
- () O material contribui para o alinhamento entre gestão escolar, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Inclusiva.
- () O guia reflete práticas pedagógicas inclusivas alinhadas com a legislação vigente.
- () O guia apresenta de forma acessível informações sobre a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Seção 6 - Design e Organização

Avalie a apresentação visual e a estrutura do material:

Critério	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	excelente
A organização do conteúdo facilita a leitura e a consulta.	()	()	()	()	()
A diagramação e o design visual são adequados para o público-alvo.	()	()	()	()	()
O material apresenta recursos gráficos ou visuais que enriquecem a compreensão.	()	()	()	()	()

Seção 7 - Inovação e estratégia assertiva**Marque todas as alternativas que considerar aplicáveis:**

- O Guia apresenta uma abordagem inovadora para a gestão escolar inclusiva.
- O Guia foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente, revisitado de forma inovadora e original.
- O material adapta ou aprimora estratégias existentes, tornando-as mais eficazes.
- As estratégias apresentadas no guia podem ser aplicadas em diferentes contextos escolares.
- O Guia propõe soluções práticas e realistas para os desafios da inclusão escolar.
- O Guia apresenta recursos visuais e metodologias inclusivas.
- O Guia valoriza a diversidade e a gestão escolar democrática.
- O Guia apresenta possibilidades de metodologias aplicáveis à gestão escolar inclusiva na educação infantil.

Seção 8 - Sugestões e comentários

a) Quais pontos positivos você destaca no material?

b) O que poderia ser melhorado para torná-lo mais eficiente?

Seção 9 - Validação final

- O guia está aprovado para uso imediato.
- O guia está aprovado, com ajustes mínimos antes da implementação, apenas no tocante a revisão escrita/gramatical.
- O guia está aprovado, mas sugiro ajustes antes da implementação, no tocante aos aspectos mencionados na seção anterior (sugestões e comentários).
- O guia precisa de revisões significativas antes da implementação.

ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA - ESCOLA 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

APÊNDICE 02 – CARTA DE ANUÊNCIA

Dos esclarecimentos:

Caríssimo (a) diretor(a),

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada: **Dificuldades da gestão escolar no processo de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil no município de Macapá/AP**, a ser realizada em escolas da rede municipal de ensino, pela mestrande: Nathalie Santana Andrade Haussler, que utilizará a seguinte metodologia: pesquisa de tipo bibliográfica, documental, descritiva, exploratória e de campo, de caráter quanti-qualitativo, ou seja, mista. A pesquisa bibliográfica e documental será embasada em livros, teses, dissertações, artigos, periódicos, materiais diversos e documentos institucionais e oficiais que abordem sobre a temática e que possam dar subsídios necessários para a consolidação, tendo o objetivo geral compreender as principais dificuldades existentes dentro da gestão escolar, no que diz respeito à questão da inclusão de crianças com necessidades específicas, a partir do olhar de quem atua diretamente na gestão escolar (diretor, equipe técnica pedagógica, secretarias escolar e administrativa), dos professores das classes regulares, do professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e também dos familiares dessas crianças, no intuito de poder criar um produto educacional que possa vir a contribuir para diminuição desses problemas dentro da Educação Infantil das escolas da rede pública de ensino do município de Macapá, necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da etapa: Pesquisa de campo para coleta de dados com a população de estudo e o acesso, leitura e análise de documentos institucionais e oficiais, diante disso sendo necessário o acesso ao PPP- Projeto Político Pedagógico da(s) instituição (es) de ensino que servirão de campo para a realização da pesquisa supracitada.

Ressalta-se que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) / Ministério da Saúde (MS), que tratam da pesquisa envolvendo seres humanos e dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, respectivamente. Reiteramos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Nathalie Santana Andrade Haussler
Nathalie Santana Andrade Haussler

CPF 51048639215

Contato: (96) 91562161

TERMO DE CONSENTIMENTO

Após ter sido informado(a) verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a sua realização nesta Instituição que represento :(nome da instituição)

Ressaltamos que a Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização da (s) etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS) e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Macapá, 10 / 10 / 2023.


Diretora
Carimbo do (a) responsável da instituição
CNPJ da Instituição
Dec. nº 247/2021



ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA - ESCOLA 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

APÊNDICE 02 – CARTA DE ANUÊNCIA

Dos esclarecimentos:

Caríssimo (a) diretor(a),

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada: **Dificuldades da gestão escolar no processo de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil no município de Macapá/AP**, a ser realizada em escolas da rede municipal de ensino, pela mestrandia: Nathalie Santana Andrade Haussler, que utilizará a seguinte metodologia: pesquisa de tipo bibliográfica, documental, descritiva, exploratória e de campo, de caráter quanti-qualitativo, ou seja, mista. A pesquisa bibliográfica e documental será embasada em livros, teses, dissertações, artigos, periódicos, materiais diversos e documentos institucionais e oficiais que abordem sobre a temática e que possam dar subsídios necessários para a consolidação, tendo o objetivo geral compreender as principais dificuldades existentes dentro da gestão escolar, no que diz respeito à questão da inclusão de crianças com necessidades específicas, a partir do olhar de quem atua diretamente na gestão escolar (diretor, equipe técnica pedagógica, secretarias escolar e administrativa), dos professores das classes regulares, dos professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e também dos familiares dessas crianças, no intuito de poder criar um produto educacional que possa vir a contribuir para diminuição desses problemas dentro da Educação Infantil das escolas da rede pública de ensino do município de Macapá, necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da etapa: Pesquisa de campo para coleta de dados com a população de estudo e o acesso, leitura e análise de documentos institucionais e oficiais, diante disso sendo necessário o acesso ao PPP- Projeto Político Pedagógico da(s) instituição (es) de ensino que servirão de campo para a realização da pesquisa supracitada.

Ressalta-se que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) / Ministério da Saúde (MS), que tratam da pesquisa envolvendo seres humanos e dispõem sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, respectivamente. Reiteramos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Nathalie Santana Andrade Haussler

Nathalie Santana Andrade Haussler

CPF 51048639215

Contato: (96) 91562161

TERMO DE CONSENTIMENTO

Após ter sido informado(a) verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a sua realização nesta Instituição que represento :(nome da instituição)

Ressaltamos que a Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização da (s) etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS) e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Macapá, 06 / 10 / 2023.


Diane Valadares da Silva
Diretora E.M.E. Cantinho do Amor
Dec. 3037/2023 PMM

Diretor(a)
Carimbo do (a) responsável da instituição
CNPJ da instituição



ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP APROVADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE

Pesquisador: NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76418623.6.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.602.397

Apresentação do Projeto:

A presente proposta trata-se de trabalho a ser desenvolvido via programa de pós-graduação nível mestrado profissional em educação inclusiva, o qual tem como objetivo compreender as principais dificuldades existentes no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiências e necessidades educativas especiais, a partir da vivência de quem atua, diretamente, na gestão escolar (diretor, equipe técnica pedagógica, secretarias escolar e administrativa), professores das classes regulares, professores do atendimento educacional especializado (AEE) e, também, dos familiares dessas crianças, no intuito de criar um produto educacional que possa contribuir para atenuar eventuais problemas, dentro da Educação.

O público-alvo será composto por 04 (quatro) gestores escolares de 5 (cinco) escolas perfazendo um total de 20 (vinte) pessoas que atuam na gestão, 5 (cinco) professores do AEE e 5 (cinco) professores regulares, bem como 5 (cinco) pais/responsáveis de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas-campo, ou seja, 1 (um) participante de cada grupo pesquisado, pertencente a cada uma delas. Ao final, espera-se um total de 35 (trinta e cinco) pessoas compondo a população de estudo.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.602.397

Objetivo da Pesquisa:

GERAL: Compreender as principais dificuldades existentes no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiências e necessidades educativas especiais, a partir da vivência de quem atua, diretamente, na gestão escolar (diretor, equipe técnica pedagógica, secretarias escolar e administrativa); dos professores das classes regulares; dos professores do AEE e, também, dos familiares dessas crianças, no intuito de poder criar um produto educacional que possa contribuir para atenuar eventuais problemas, dentro da Educação Infantil das escolas da rede pública de ensino, do município de Macapá/Amapá.

ESPECÍFICOS

- Discutir sobre o tema inclusão de crianças com necessidades específicas da educação infantil;
- Verificar as atribuições e reais dificuldades dos gestores em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, nas escolas de educação infantil do Município de Macapá/AP, que servirão de objeto de estudo para essa pesquisa;
- Identificar o perfil sociodemográfico, acadêmico e formativo dos gestores atuantes das escolas pesquisadas, dos professores e pais de alunos com deficiências e necessidades educativas especiais;
- Elaborar a proposta de um produto educacional que possa contribuir para a atuação dos gestores escolares, professores e os próprios pais dos alunos com crianças com necessidades específicas na Educação Infantil da rede municipal de ensino do Macapá-AP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados. Desse modo, devem ser analisadas as possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, tais como: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao responder às perguntas; e quebra de anonimato, todos esses considerados riscos mínimos. No entanto, na presença de qualquer um desses aspectos que resulte de um sentimento de desconforto e constrangimento, será oferecido ao participante o apoio necessário para a continuidade da pesquisa ou ele poderá ainda, optar pela sua interrupção, em qualquer momento, como descrito no TCLE.

Benefícios: Sobre os benefícios, pode-se enfatizar que a pesquisa deve trazer proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, em decorrência da reflexão e estudo referente a temática abordada com retorno social e educacional positivo ao proporcionar estratégias de respostas à diversidade

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.602.397

e, conseqüentemente, contribuir para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, na educação infantil, no tocante as atribuições da gestão escolar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. É uma proposta relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre as principais dificuldades existentes no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiências e necessidades educativas especiais, a partir da vivência de quem atua, diretamente, na gestão escolar, professores de sala de aula, professores do AEE e, pais e/ou responsáveis das crianças, assim como buscar propor alternativas de solução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pesquisa exequível. É uma proposta relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre as principais dificuldades existentes no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiências e necessidades educativas especiais, a partir da vivência de quem atua, diretamente, na gestão escolar, professores de sala de aula, professores do AEE e, pais e/ou responsáveis das crianças, assim como buscar propor alternativas de solução.

No protocolo da pesquisa, constam os seguintes documentos:

1. Apresenta TCLE;
2. Carta de anuência;
3. Folha de rosto;
4. Projeto Brochura.

Portanto, a proposta em tela atende as exigências da Resolução 466/12.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero	
Bairro: Bairro Universidade	CEP: 68.902-280
UF: AP	Município: MACAPA
Telefone: (96)4009-2805	Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.602.397

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2236145.pdf	19/11/2023 11:38:40		Aceito
Outros	Carta_05.pdf	19/11/2023 11:37:19	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
Outros	Carta_04.pdf	19/11/2023 11:37:01	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
Outros	Carta_03.pdf	19/11/2023 11:36:35	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
Outros	Carta_02.pdf	19/11/2023 11:35:57	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
Outros	Carta_01.pdf	19/11/2023 11:35:26	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/11/2023 11:33:30	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_detalhado.pdf	19/11/2023 11:33:01	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	19/11/2023 11:31:24	NATHALIE SANTANA ANDRADE HAUSSLER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.602.397

MACAPA, 27 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br