



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP**

Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE

**GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PAULISTANA**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2024

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE

**GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PAULISTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

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

Tema de investigação: Gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva paulistana.

Orientadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel.

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2024


A345g Albuquerque, André Alves de
 Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva paulistana /
 André Alves de Albuquerque. -- Presidente Prudente, 2024
 80 p. : tabs.

 Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI))
 - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e
 Tecnologia, Presidente Prudente
 Orientadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

 1. Educação Inclusiva. 2. Gestão Escolar. 3. Diretor de escola. I.
 Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 14 dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 10h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE, intitulada **Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva Paulistana**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/ Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual) do(a) Colégio de Aplicação/ Universidade Federal de Santa Catarina. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL
Data: 18/12/2024 15:38:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

DEDICATÓRIA

A minha mãe Leonilda Sanches Monteiro, não te trocaria por nenhum tesouro, és o meu melhor presente. Admiro-a tanto, que gostaria de lhe escrever essa dedicatória todos os dias de minha vida. O teu dia não é hoje, mas sim cada um dos 365 ou 366 dias do ano, tu és a mulher mais especial do universo, és minha Mãe. Quero agradecer-lhe a sua entrega desde que nasci, sempre me apoiando, orientando, ensinando que todos tem seu lugar de contribuição social, respeitando a diversidade e me incluindo neste caminhar de aprendizagem contínua e incentivando a perseverar por mais que os desafios sejam grandes.

AGRADECIMENTO

Quero agradecer todas as pessoas que me incentivaram, apoiaram durante todo esse percurso. Sou muito feliz e grato pela minha família pelo incentivo e paciência sempre, especialmente a minha mãe, Leonilda que é a minha referência de ser humano. Agradeço também a minha irmã Adriana e meu irmão Anderson por conseguir compreender que as ausências neste percurso, fazem parte do processo, mas que o amor que tenho por eles é incondicional. Agradeço também ao meu ex-companheiro William, por ter me apoiado com os pensamentos frente ao uso dos programas de tecnologia para construção do recurso educacional desta pesquisa.

Quero agradecer também meus amigos e amigas em especial Adriana Hortência e Edson que tanto me apoiaram por meio das forças das palavras, pelo encorajamento em momentos tão desafiadores para que tudo desse certo no final. Agradeço meu amigo e coordenador pedagógico Sérgio pelos momentos de compreensão com base as dificuldades do dia a dia e da construção desta pesquisa, pois ele me apoiou em diversas frentes.

Agradeço com muito carinho a minha orientadora Andreia, que com sua voz doce, atitude zelosa, compreensiva em todos os momentos me incentivou e apoiou para que este sonho pudesse se realizar. Lembro-me neste momento, mesmo que distantes de maneira física, ela em Presidente Prudente e eu em São Paulo, porém sempre juntos de forma virtual, quantas noite passamos até madrugada adentro trabalhando juntos e refletindo possibilidades, um dando apoio ao outros em diferentes demandas. Um muito obrigado pela parceria, colaboração e confiança.

Importante salientar o quanto sou grato por todos os membros do grupo de pesquisa ao qual faço parte Grupos de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), e em especial as líderes professoras Anna Augusta Sampaio de Oliveira e professora Maria Candida Del-masso Soares. O quanto nossas discussões e reflexões me fez crescer.

Agradeço também as professoras Katia Paixão e Katia Fonseca pela pronta disposição em colaborar com este trabalho, trazendo seus importantes e generosas considerações frente a esta pesquisa.

Agradeço também a toda equipe da EMEI Oduvaldo Viana Filho, pela possibilidade de colocar todas minhas reflexões, discussões e poder ter a oportunidade de ouvi-los, colocando em práticas todos os dias essas propostas do fazer do diretor de escolar e entenderem o quanto é importante um trabalho colaborativo para que a atuação do diretor de

escola seja mais assertiva. Em especial agradeço minha Assistente de Diretor de Escola Jocineide e minha ex-coordenadora Pedagógica Deyse que sempre me apoiaram, me acolheram e me ouviram em momentos tão desafiadores e que na maioria das vezes me trouxeram lágrimas.

Agradeço também meus amigos de trabalho a mais de uma década na EE Prof. Olzanetti Gomes, onde atuo como professor, sou muito feliz por fazer parte desta família e por poder receber todo esse acolhimento ao longo desta caminhada. Importante dizer que minha amiga Meire Carla, Ivan Carlos, minha ex-diretora Heloisa que estavam prontos a me apoiar e buscar caminhos para resolver diferentes desafios em minha vida ao longo desta caminhada, por terem uma escuta sensível em diferentes questões que ocorriam, e por me trazerem luz em minha vida.

RESUMO

ALBUQUERQUE, André Alves. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva paulistana**. Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel, 2024. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2024.

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar ações no âmbito da gestão escolar que contribuam ao fortalecimento da inclusão nas escolas do município de São Paulo - SP, produzindo material que oriente os gestores escolares neste processo. Para tanto elegeu como objetivos específicos: conhecer e analisar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de educação paulistana; discutir a relevância da gestão democrática e participativa nos âmbitos administrativo, pessoal, pedagógico e da organização, cultura, clima e cotidiano escolar; e elaborar uma espécie de guia que oriente o gestor escolar em ações de fortalecimento da inclusão na escola. O estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, perpassou levantamento e revisão bibliográfica e análise documental, tendo os dados sido selecionados e analisados em consonância com os objetivos da pesquisa. Os resultados mostram que as políticas públicas paulistanas com foco na inclusão, por meio de investimentos financeiros e formação continuada dos profissionais, têm contribuído para um aprimoramento nas concepções dessas pessoas sobre a inclusão. Apesar disso, a cidade ainda carece de uma expansão de atendimento nesta área, no sentido de contemplar as demandas reais e específicas de cada localidade, considerando o desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos. Espera-se, com esse trabalho, fornecer elementos que auxiliem aos gestores em uma visão mais ampla do tema, apoiando-os na estruturação de ações internas e externas à unidade escolar com o objetivo de fortalecer o processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Diretor de escola.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, André Alves. **School management from the perspective of inclusive education in São Paulo**. Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel, 2024. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2024.

This study aimed to identify actions within the scope of school management that contribute to strengthening inclusion in schools in the municipality of São Paulo-SP, producing material to guide school administrators in this process. To this end, it established the following specific objectives: to understand and analyze the special education policy from the perspective of inclusive education in São Paulo's municipal education network; to discuss the relevance of democratic and participatory management in the administrative, personal, pedagogical, organizational, cultural, and school climate dimensions; and to develop a guide to assist school administrators in actions to strengthen inclusion in schools. The study, characterized as qualitative research with a bibliographic approach, involved a literature review and document analysis, with data selected and analyzed in alignment with the research objectives. The results indicate that public policies in São Paulo focusing on inclusion, supported by financial investments and continuous professional development, have contributed to improving professionals' understanding of inclusion. However, the city still lacks an expansion of services in this area to address the real and specific demands of each locality, considering the development of infants, children, adolescents, and adults. It is hoped that this work will provide elements to assist administrators in gaining a broader perspective on the topic, supporting the structuring of internal and external actions within the school unit to strengthen the inclusion process.

Keywords: Inclusive Education, School Management, Principal.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1. Levantamento quantitativo de artigos, dissertações e teses (2014-2024).....	17
Tabela 2. Títulos das produções selecionadas conforme descrição da tabela 1.....	17
Tabela3. Levantamento quantitativo de artigos, dissertações e teses (2014-2024).....	19
Tabela 4. Títulos das produções selecionadas conforme descrição da tabela 3.....	19
Tabela 5. Documentos selecionados para a análise documental.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
CEI	Centro de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil e Cultura Indígena
CEU	Centro de Educação Unificado
CEMEI	Centro Unificado de Educação Infantil
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão
CF	Constituição Federal Brasileira
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
DOT	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PAAI	Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RME	Rede Municipal de Educação
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SAPNEs	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
U.E	Unidade Educativa - Escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
3	O DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO PAULISTANA.....	23
3.1	Programa de atendimento as pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de São Paulo	25
3.2	Política de atendimento as Crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência no sistema municipal de ensino de São Paulo.....	27
3.3	Política de atendimento de educação especial, por meio do programa inclui, no âmbito da secretaria municipal de educação.....	31
3.4	Política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.....	36
4	IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR E DIRETOR DE ESCOLA NO PERCURSO EM PROL DA INCLUSÃO	47
4.1	A inclusão no ambiente escolar.....	48
4.2	Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.....	51
4.3	As dimensões da gestão escolar.....	52
4.4	Gestão democrática e participativa.....	54
4.5	Gestão de pessoas.....	58
4.6	Gestão pedagógica.....	59
4.7	Gestão administrativa.....	60
4.8	Gestão da organização, cultura, clima e cotidiano escolar.....	61
4.9	Projeto político pedagógico	63
5	RECURSO EDUCACIONAL.....	64
5.1	Título do recurso.....	64
5.2	Público	64

5.3	Resumo do recurso.....	64
5.4	Diagnóstico local.....	65
5.5	Objetivo.....	65
5.6	Metodologia do recurso.....	65
5.7	Desenho do recurso	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa problematiza a compreensão do tema gestão escolar, refletindo sobre aspectos relacionados à articulação do Diretor de escola, na sua prática, quanto à organização, implementação e fortalecimento da inclusão nas unidades básicas de educação da cidade de São Paulo.

Tal investigação está relacionada ao meu percurso como professor da rede regular de ensino, que teve início no ano de 2007 como professor da rede Estadual de São Paulo. Após longo tempo de estudo consegui passar no concurso público, tanto na cidade de Ferraz de Vasconcelos quanto para o Estado de São Paulo, me efetivando a partir de 2011.

Em minha sala de aula havia estudantes com deficiência e para melhorar como professor de ensino regular decidi realizar uma Pós-Graduação em nível *Lato-Sensu* na área da educação especial e educação inclusiva e, a partir daí, tive a oportunidade de atuar posteriormente como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Sala de Recurso Multifuncional na cidade de Ferraz de Vasconcelos.

Em 2015, fui chamado no concurso público da cidade de São Paulo e iniciei minha atuação como professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como possuía formação para atuar na Sala de Recurso Multifuncional, após 3 anos, pleiteei uma vaga para Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Trabalhei diretamente com professores de AEE, gestores escolares e supervisores, buscando caminhos para que bebês, crianças, estudantes, jovens e adultos que fizessem parte de meu setor de acompanhamento pudessem estar inclusos no ambiente escolar.

No ano de 2021, participei de um conselho de escola onde apresentei a proposta para designação e poder atuar como Diretor de escola em uma unidade pertencente e Diretoria Regional de Guaianases e, desde então, busco como gestor escolar caminhos em prol da garantia de ações em favor de todos. Diante da inquietude com relação ao tema, surgiu o desejo de aprofundar meus estudos, de modo a compreender e buscar possibilidades inclusivas no âmbito da gestão na rede municipal de educação de São Paulo.

A problemática desta pesquisa é: como o gestor escolar pode compreender a sua atuação para o fortalecimento da educação inclusiva? O estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, perpassou levantamento e revisão bibliográfica e análise documental, tendo os dados sido selecionados e analisados em consonância com os objetivos da pesquisa.

Este estudo teve como objetivo principal identificar ações no âmbito da gestão escolar que contribuam para o fortalecimento de uma escola inclusiva no município de São Paulo-SP, produzindo material que oriente os gestores escolares neste processo. Para tanto elegeu como objetivos específicos: conhecer e analisar a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação paulistana; discutir a relevância da gestão democrática e participativa nos âmbitos administrativo, pessoal, pedagógico e da organização, cultura, clima e cotidiano escolar e elaborar um recurso educacional que oriente o gestor escolar em ações de fortalecimento de uma escola inclusiva.

A partir da temática e dos objetivos da pesquisa, a dissertação foi estruturada da seguinte maneira: inicia com uma introdução relativa aos aspectos gerais desta investigação e no primeiro capítulo é explanada a metodologia da pesquisa. No segundo capítulo foi realizada uma discussão da Política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação paulistana, abordando ao longo de quase três décadas a construção de política pública educacional, evidenciando na primeira instância o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na rede municipal de ensino de São Paulo, no ano de 1993, depois a criação da Política de Atendimento à Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no sistema municipal de ensino no ano de 2007, a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do programa inclui, no âmbito da secretaria municipal de educação no ano de 2011, e para finalizar este capítulo, a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, homologada no ano de 2016.

No terceiro capítulo foi realizada uma discussão com referência à importância do gestor escolar no percurso em prol da inclusão, em que foi discutida a atuação da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva envolvendo dimensões quanto à organização da gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da organização, cultura, clima e cotidiano escolar e discussões e reflexões voltadas à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Como última proposta de trabalho foi elaborado um recurso educacional, com o intuito de construir um guia orientador quanto às possíveis ações da gestão escolar em favor do fortalecimento de uma escola inclusiva por meio da ação do diretor de escola. A seguir, foram realizadas as considerações finais do trabalho e apresentadas as referências utilizadas por este pesquisador.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que uma pesquisa possa ser desenvolvida é essencial que haja um questionamento e que esta seja realizada de maneira sistemática, pois “no contexto de pesquisa científica não existem opiniões, apenas factos; o investigador deve ser isento e objetivo, mas acima de tudo deve seguir um protocolo” (Oliveira; Ferreira, 2014, p.21). Dessa forma, a pesquisa científica deve seguir um “método específico e procedimentos reconhecidos cientificamente, para não correr o risco de ser uma pesquisa de senso comum” (Del-Masso; Cotta; Santos, 2014, p.3), de forma a contribuir significativamente para a construção e o avanço do conhecimento em diferentes áreas do saber.

A abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e documental foi selecionada nesta investigação. Como método, a abordagem qualitativa foi utilizada para permitir compreensão e aprofundamento no contexto e objeto pesquisado. O questionamento envolveu as possíveis ações de um diretor de escola para o fortalecimento da educação inclusiva. Tal questionamento está ligado ao contexto da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, identificando as políticas e ações que favoreçam a inclusão.

De acordo com (Gil, 2002), a pesquisa bibliográfica corresponde em ancorar as contribuições de diferentes autores em relação a um objeto de pesquisa, ou seja, uma proposta temática, possibilitando diferentes vertentes quanto ao mesmo assunto ou mesmo problema, de maneira a ampliar a visão do pesquisador sobre o objeto. Nesta perspectiva, este tipo de pesquisa “permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia diretamente junto aos sujeitos” (Gil, 2002, p. 45).

Com essa proposta, a pesquisa teve início com o processo de levantamento de artigos, dissertações e teses. Para tanto, foram consideradas as seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), tendo como ponto de partida os procedimentos metodológicos descritos por Lima e Miotto (2007).

Os autores (2007) apresentam o levantamento bibliográfico como uma revisão de literatura, evidenciando quatro parâmetros para realizar a busca de informações para uma pesquisa: temática, linguística, fontes principais e tempo. Esses parâmetros funcionaram como critérios orientadores utilizados como filtros nos campos de busca oferecidos pelas plataformas. No caso desta pesquisa, a busca foi feita a partir dos seguintes descritores: “educação especial e cidade de São Paulo” e “gestão escolar e inclusão” e “papel do diretor”,

a identificação linguística foi a língua portuguesa, pois o interesse era compreender as pesquisas de produção nacional quanto ao tema e o período cronológico foi delimitado entre 2014 e 2024 devido orientações da Capes.

A tabela abaixo apresenta a totalidade das produções encontradas a partir do descritor “educação especial e cidade de São Paulo”.

Tabela 1 - Levantamento quantitativo de artigos, dissertações e teses (2014-2024).

Base de dados	Trabalhos encontrados			Total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados			Total de trabalhos selecionados
	A*	D*	T*		A*	T*	D*	
CAPES	202	127	42	371	03	01	-	04
BDTD	-	36	19	55	-	01	-	01
Total	202	163	61	426	03	02	-	05

*Identificação: A: Artigo; D: Dissertações; T: Teses

Fonte: Organizado pelo autor, com base nas plataformas de pesquisa.

Conforme apresentado na tabela 1, foram encontradas na CAPES um total de 371 produções, sendo 202 artigos, 127 dissertações e 42 teses, das quais foram selecionados para ancorar esta pesquisa apenas 3 artigos, 1 dissertação e 0 tese. Na BDTD, foram encontradas 0 artigos, 36 dissertações e 19 teses, das quais foram selecionadas para ancorar esta pesquisa 0 artigos, 1 dissertação e 0 tese, pois nenhuma apresentava correlação com esta pesquisa. Desta forma, somando as bases de dados, foram selecionados 5 trabalhos, sendo 3 artigos, 2 dissertações e 0 tese¹. Como visto, a partir do levantamento foi identificado grande número de trabalhos, porém estes não apresentavam relação com esta pesquisa, razão pela qual foram descartados.

Tabela 2 - Títulos das produções selecionadas conforme descrição da tabela 1.

Ordem	Base de dados	Identificação da produção			Título e ano	Autores
		A*	D*	T*		
1	CAPES	x			Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental (2021)	Camila Elidia Messias dos Santos Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

¹ As produções selecionadas estão relacionadas nas referências desta pesquisa.

2	CAPES	x			Limites e impasses na criação de condições para uma educação inclusiva: “Até demais esta escola acolhe!” (2021)	Luciana de Oliveira Rocha Magalhães Iara Susi Maria Silva Agda Malheiro Ferraz de Carvalho Wanda Maria Junqueira de Aguiar
3	CAPES	x			Políticas Públicas do Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão: integração ou inclusão escolar? (2019)	Andreia Patrícia de Oliveira Huertas Heloisa Candia Hollnagel Maria Camila Florêncio da Silva
4	CAPES		x		Inclusão escolar na cidade de São Paulo: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do ensino fundamental (2022)	Jane Cristina de Souza
5	BDTD		x		Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (2019)	Iara Susi Maria Silva

*Identificação: A: Artigo; D: Dissertações; T: Teses

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

A partir do levantamento realizado, foi possível identificar algumas informações gerais quanto às produções selecionadas: houve maior número de produções em 2019 e 2021. No ano de 2019, foram identificados 1 artigo na plataforma CAPES e 1 dissertação na plataforma BDTD, no ano de 2021, foram encontrados 2 artigos, sendo da plataforma CAPES e em 2022, 1 dissertação na plataforma CAPES, totalizando 5 trabalhos. Foi identificado ainda que o número de artigos selecionados foi maior que dissertações e teses, sendo 3 artigos, 2 dissertações e nenhuma tese.

Todos os trabalhos analisados tinham como fundamentação, em sua abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa (5 trabalhos). Em 1 das produções não havia descrição pela qual abordagem a autora realizou sua pesquisa. Foram identificadas diferentes formas de instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevista (2 apontamentos), questionário (3 apontamentos), observação (3 apontamentos) e documental (4 apontamentos).

A tabela abaixo apresenta a totalidade das produções encontradas a partir dos processos do descritor “gestão escolar e educação inclusiva” e “papel do diretor”.

Tabela 3 - Levantamento quantitativo de artigos, dissertações e teses (2014-2024).

Base de dados	Trabalhos encontrados			Total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados			Total de trabalhos selecionados
	A*	D*	T*		A*	T*	D*	
CAPES	155	64	13	232	04	02	-	06
BDTD	-	328	83	411	-	02	01	03
Total	155	392	96	643	04	04	01	09

*Identificação: A: Artigo; D: Dissertações; T: Teses

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

A partir do levantamento realizado, foi possível identificar algumas informações gerais quanto às produções selecionadas: Com base no ano de 2018, foi identificado 1 produção de dissertação pela CAPES. No ano de 2019, foi encontrado 1 artigo pela base de dados da CAPES e 1 tese na BDTD, totalizando 2 produções. Já em 2020, foi achado 1 artigo pela CAPES. Em 2021, identificou 1 dissertação pela BDTD. Em 2022, foi detectado 1 artigo e 1 dissertação pela base de dados da CAPES, totalizando 2 produções. Chegando em 2023, observou-se 1 artigo da base de dados da CAPES e em 2024 foi encontrado 1 dissertação pela BDTD.

Foi identificado também que o número de artigos selecionados foi o mesmo que de dissertações e menor que em tese, sendo 4 artigos, 4 dissertações e 1 tese. Todos os trabalhos analisados tinham como fundamentação, em sua abordagem, a pesquisa qualitativa foi salientado 9 produções.

Foram evidenciados também diferentes instrumentos para coleta de dados, tais como: entrevista (3 apontamentos), questionário (6 apontamentos), caderno de metacognição (1 apontamento), questionário semiestruturado (1 apontamento), entrevista semiestruturada (1 apontamento), observação (3 apontamentos) e documental (5 apontamentos).

Tabela 4 - Títulos das produções selecionadas conforme descrição da tabela 3.

Ordem	Base de dados	Identificação da produção			Título e ano	Autores
		A*	D*	T*		
1	CAPES	x			Gestão educacional e escolar: inquietação sobre a gestão e a formação de professores(as) (2020)	Pâmela Vicentini Fati
2	CAPES	x			Gestão escolar, interdisciplinaridade,	Tarcísio Mendel Almeida

					coparticipação e seus impactos na educação inclusiva (2022)	Maria Goretti Andrade Rodrigues
3	CAPES	x			Além dos professores especializados: a gestão escolar na educação inclusiva (2023)	Anderson de Araújo Reis Rosahyarah Alves
4	CAPES	x			Gestão democrática e o processo de educação inclusiva: uma relação possível? (2019)	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
5	CAPES		x		A articulação da sala de recursos multifuncionais e salas de aula comum e a percepção dos professores sobre a gestão (2022)	Renan Rodrigues de Souza
6	CAPES		x		Gestão Escolar e educação inclusiva: articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular (2018)	Andrezza Santos Flores
7	BDTD		x		Perspectivas da Gestão Escolar sobre o atendimento especializado na rede municipal de Bagé (2021)	Francine Carvalho Madruga
8	BDTD		x		Política de educação inclusiva nas escolas: visão do gestor escolar (2024)	Simone Munhoz Soares Martinho
9	BDTD			x	Gestão Escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação (2019)	Flaviane Peloso Molina Freitas

*Identificação: A: Artigo; D: Dissertações; T: Teses

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Com esses materiais, foi realizada uma leitura exploratória, com o intuito de identificar quais deles seriam de interesse a ser utilizado para essa pesquisa, com base em sua contribuição aos objetivos desta. Esse tipo de leitura permite ao pesquisador observar diferentes descrições apresentadas na escrita, apresentação de notas de rodapé, identificação da descrição dos estudos, da introdução, prefácio, conclusões, dentre outras características. Para Gil(2002, p.77) por meio “desses elementos, é possível ter uma visão global da obra, bem como de sua utilidade para a pesquisa”. Após a leitura exploratória foi realizada uma leitura seletiva, a partir da qual foi possível identificar os materiais que efetivamente contribuíram à pesquisa. De acordo com Gil (2002) essa proposta evidencia menores divergências de materiais frente à proposta do pesquisador e da pesquisa.

Como o objetivo da pesquisa era identificar possíveis ações do gestor escolar (diretor de escola) a favor do fortalecimento da inclusão no ambiente escolar na cidade de São Paulo, foram levantados, também, Decretos, Portarias e Instruções Normativas elaborados pela Prefeitura Municipal de São Paulo no que concerne à sua Política Pública Afirmativa com relação à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Outro material de suma importância foi o currículo da cidade de São Paulo.

As categorias de análises dos documentos foram: inclusão no ambiente escolar, gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da organização, cultura, clima e cotidiano escolar e Projeto Político Pedagógico.

Tabela 5 - Documentos selecionados para a análise documental.

Ordem	Título
1	São Paulo (município). Decreto nº 33.891, 16 de dezembro de 1993. Institui o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 16 dez. 1993.
2	São Paulo (município). Decreto nº 45.415, 1 de outubro de 2004. Estabelece Diretrizes para a Política de Atendimento à Criança, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 18 out. 2004.
3	São Paulo (município). Portaria nº 5.718, 18 de outubro de 2004. Regulamenta o decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004. Estabelece Diretrizes para a Política de Atendimento à Criança, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 18 out. 2004.
4	São Paulo (município). Decreto nº 51.778, 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 14 set. 2010.
5	São Paulo (município). Decreto nº 52.785, 10 de outubro de 2011. Cria as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 10 out. 2011.
6	São Paulo (município). Portaria nº 5.707, 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o decreto nº 52.785 de 10 de outubro de 2011. Que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2011.
7	São Paulo (município). Portaria nº 2.496 de 02 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão -

	SAAIs integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 03 abril. 2012.
8	São Paulo (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2012.
9	São Paulo Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, 2013.
10	São Paulo (município). Decreto nº 57.379, 13 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 13 out. 2016.
11	São Paulo (município). Portaria nº 8.764, 23 de dezembro de 2016 – Regulamenta o decreto nº 57.379, 13 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 24 dez. 2016.

Fonte: Organizado pelo pesquisador.

Posteriormente, foi realizada uma leitura analítica de todos os materiais selecionados. Conforme Gil (2002, p.78) “a finalidade da leitura analítica é ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa”. A análise dos decretos, portarias e instruções normativas de São Paulo, com foco na educação especial e inclusiva, permitiu um mapeamento da linha teórica e dos movimentos de construção dessas políticas, bem como de aspectos relacionados à gestão escolar nesse contexto. Foi possível desenvolver, nestas leituras, uma análise crítico-reflexiva quanto à política de inclusão em São Paulo e atuação da gestão escolar no fortalecimento de uma escola inclusiva, construindo sugestões de ações neste sentido para os gestores, materializadas no recurso educacional deste estudo. Os resultados gerais da pesquisa foram obtidos a partir da triangulação, entre os dados levantados dos documentos e da literatura.

3 O DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO PAULISTANA

Neste capítulo, será apresentado de maneira geral como foi instituída a Política de Educação Inclusiva na rede municipal paulistana, realizando uma análise de como a temática relacionada à gestão comparece nesses documentos, destacando seus limites e possibilidades.

A partir da década de 1980, no Brasil, o percurso de “abertura política” ainda nos governos da Ditadura Militar, organizou-se o processo da redemocratização, o qual teve uma duração de quase 11 anos, iniciando em 1974 e concluindo em 1985. A redemocratização e as discussões realizadas por quase 3 anos após elaboração da assembleia constituinte tiveram seu desfecho na homologação da nova Constituição Federal Brasileira de 1988. Com um movimento de educação em favor de todos foi instrumentalizado na Constituição Federal (Brasil, 1988) artigo 5 a ideia de um novo alvorecer de igualdade, sem nenhuma distinção por qualquer natureza, garantindo o direito à vida, liberdade, segurança, educação para todos, sendo mais específica com referência ao processo educacional quanto ao AEE. A Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 208, inciso III, normatiza o AEE:

Atendimento Educacional Especializado: trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que [eliminando] barreiras para a plena participação dos alunos, consideradas as suas necessidades específicas (Mantoan; Santos, 2010, p. 29).

Com essa perspectiva, instauram-se Políticas Públicas Afirmativas direcionadas à pessoa com deficiência, consagrando a educação especial dentro dos processos educacionais brasileiros, perpassando todos os níveis da educação básica. Tem como princípio validar os direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e Transtornos do Espectro Autista (TEA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), ratificou a Constituição Federal (Brasil, 1988), tendo como princípio a garantia de direitos a todas as crianças e os adolescentes em favor da dignidade da pessoa humana, da seguridade à vida, ao respeito e mais especificamente em seu artigo 53 (Brasil, 1990), “as crianças e os adolescentes têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhe em seu inciso I, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Incidindo assim, a garantia de direitos a todos, indistintamente de suas especificidades, colocando em seu artigo 54, inciso III, como

dever do Estado brasileiro assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em meio a essa organização de construção de políticas públicas em prol da pessoa com deficiência no Brasil, o cenário mundial internacional corroborou com a instrumentalização de novas perspectivas como a Conferência Mundial de Educação para Todos concretizada em Jomtien-Tailândia, em 1990, em que diferentes líderes mundiais aprovaram após muitas discussões um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO,1990). O presente documento tem como cerne a concordância internacional quanto à garantia de uma educação para todos, renovando o compromisso dos países do mundo em prol do fortalecimento da educação básica. O Brasil fez parte da presente reunião, assinando o acordo e se comprometendo a instituir metas para universalizar o acesso e promover a equidade, “tendo como atenção especial a necessidade básica de aprendizagem das pessoas com deficiência sendo assim integrantes dos sistemas educativos” (UNESCO, 1990).

Potencializado por uma nova era, com novas concepções mundiais, instrumentalizado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pelo ECA (Brasil, 1990), pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Brasil direcionou seus esforços para a construção de uma educação inclusiva. Na década de 1990, o sistema legislativo brasileiro priorizou a garantia de direitos a todos, possibilitando futuras políticas públicas educacionais.

O Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade foi instaurado em 2003 pelo MEC/SEESP, com a meta de ampliar e apoiar o percurso de efetivar as políticas de educação inclusiva em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal. Neste período, o programa estava inserido no Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos, nos municípios brasileiros. O governo federal tinha assistência financeira do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em que era repassado verbas para todos os entes federados que assinaram a participação no programa, que tinha como intuito apoiar o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. O objetivo do programa era “[...] sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2005, p. 10).

O Programa foi desenvolvido em parceria com 169 municípios polos que promoveu cursos de formação continuada para gestores e educadores dos municípios de abrangência, por meio do apoio técnico e financeiro do MEC/SEESP/FNDE para a realização dos cursos, na modalidade presencial, formando 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2010 (Paccini, 2012, p. 93).

Com os avanços nos anos 2000, referentes ao processo de construção de uma política de atendimento a todos e para todos, em que se cria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (Brasil,2008), percebe-se uma grande mudança do processo de matrículas decorrente das escolas especiais para as escolas de ensino regular. Conforme Kassar e Rebelo (2018) apresenta em sua pesquisa dados de matrículas de estudantes público da educação especial nas SRM e que reverbera até os dias atuais. Com relação específica, a cidade de São Paulo é decretada o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, abordando caminhos de uma política pública favorável à reorganização desta rede de ensino.

3.1 Programa de Atendimento as pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de São Paulo

O Decreto nº 33.891/1993 (São Paulo, 1993) instituiu o “Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na rede municipal de ensino e dá outras providências²”, criando ideias e ações prioritárias na área da educação especial, tais como: implementação de atividades, projetos e programas com o intuito de estabelecer garantias de acesso à pessoa com deficiência, distúrbios de aprendizagem e superdotados.

O documento evidencia também que para que esse decreto possa surtir efeitos de maior intensidade, existiria a construção de parcerias com a comunidade escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SME), outros órgãos como Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e entidades conveniadas e particulares sem fins lucrativos para pensar em como essas ações seriam aplicadas.

Conforme emana do Decreto nº 33.891/1993 (São Paulo, 1993), em seu artigo 3, são instituídos como portadores de necessidades especiais, com base nas características do processo educacional:

Os alunos que apresentem desvio da média considerada normal para uma faixa etária nos aspectos físicos, sensorial, mental, por deficiência ou superdotação, e que necessitem de recursos educativos especiais, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e integração no meio social (São Paulo, Art. 3, 1993).

²Termo como se apresenta no Decreto nº 33.891/1993 PMSP (São Paulo, 1993).

O artigo 6, §1, alínea C, do mesmo decreto, identifica como recursos educacionais diferenciados e especiais a Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE). O atendimento da pessoa com deficiência deveria ser realizado para integrá-la ao espaço educativo, em classes comuns e no contraturno escolar, com o intuito de realizar atividades próprias na SAPNE para complementação e suplementação das aprendizagens, eliminando barreiras de acordo com as diferenças de cada estudante. Entretanto, a presente política concebeu que as SAPNEs,

São espaços de apoio e acompanhamento pedagógico paralelo a classes comuns, para os portadores de deficiência mental em grau leve e para os portadores de deficiência auditiva, física e visual em níveis leve e moderado e compreendem, também, espaços de apoio e acompanhamento pedagógico não paralelo a classe comum (classe especial), para os portadores de necessidades especiais, que não possam se beneficiar do trabalho de integração (São Paulo, 1993).

Para analisar quais estudantes não se beneficiaram da sala comum e da SAPNE é proposto pela presente política que seja realizado uma avaliação e a partir de tal resultado a rede municipal propõe matricular tais alunos em vagas disponíveis ofertadas por entidades conveniadas com SME, segundo artigo 7 do presente decreto.

O público-alvo da SAPNE são estudantes:

Com distúrbio das capacidades básicas de aprendizagem, com deficiência mental leve, surdos e deficientes auditivos, deficientes físicos com alterações ortopédicas ou neurológicas, cegos ou deficientes visuais, superdotação ou alta habilidade (São Paulo, Art. 5, 1993).

Essa identificação das crianças e dos estudantes matriculados na rede regular de ensino que poderiam à época serem favorecidos com o atendimento junto a SAPNE, caracterizou-se como um recurso potencializador para iniciar junto às escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental o processo de inclusão na rede de ensino municipal. No entanto, de acordo com pesquisas realizadas pós-instauração das SAPNEs entre os anos de 1997 a 2000 conclui-se que:

Não há uma sistemática adotada pela Secretaria Municipal de Educação de acompanhamento do atendimento que se dá em SAPNE, ou mesmo uma orientação comum às escolas para registro e arquivo da documentação relativa à trajetória dos alunos atendidos, ficando a cargo das escolas ou somente da professora de SAPNE qualquer iniciativa de organização de informações (Prieto; Sousa, 2006, p.177).

Com isso, compreendemos que o movimento iniciou com uma construção teórica da literatura e da legislação vigente, não instituindo uma normativa de registro oficial para todas as unidades, mas oferecendo autonomia para as professoras das SAPNEs construírem suas

organizações de registros, respeitando o processo formativo e a gestão de sala de aula, compreendendo que cada escola tem seu percurso pedagógico com base na proposta do PPP.

Apesar de todas as análises realizadas não conseguimos encontrar nenhuma orientação ou descrição direta no decreto quanto ao papel da gestão escolar na implementação desta política. De acordo com o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 (São Paulo, 2013):

A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (São Paulo, 2013).

Por se tratar de um documento norteador da SME, que incluem Orientações, Portarias, Instruções Normativas, Matrizes Curriculares, Políticas Públicas e outros, fazendo com que os gestores escolares sejam responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, nada traz a respeito de sua função junto à educação inclusiva.

3.2 Política de Atendimento as Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Deficiência no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo

Para reorganizar os atendimentos à pessoa com deficiência, publica-se o Decreto nº 45.415/2004 (São Paulo, 2004a), que “Estabelece Diretrizes para a Política de Atendimento as Crianças, Adolescentes, jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino³”, regulamentado pela Portaria nº 5.718/2004 (São Paulo, 2004b). O documento traz inovações em contraponto ao Decreto nº 33.891/1993 (São Paulo, 1993), evidenciando uma nova organização dos serviços de educação especial na RME paulistana, exposto em seu artigo 1 como a criação do CEFAl, da atuação dos PAAIs, das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e das Entidades Conveniadas que se mantiveram de acordo com o antigo decreto (São Paulo, 2004a).

Todo esse aparato de serviços da educação especial inovador instituído pelo decreto tem como intuito propiciar condições para o atendimento da diversidade dentro da RME, em que as U.E terão autonomia para organizar seus espaços e ações pedagógicas:

³ Termo como está descrito no Decreto nº 45.415/2004 (São Paulo, 2004a).

- I- Elaboração de Projeto Político Pedagógico nas unidades educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais;
- II- Avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais especiais e reorientar tal processo;
- III- Adequação do número de educandos e educandas por classe e agrupamento, quando preciso;
- IV- Prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos complementares ao seu pleno desenvolvimento;
- V- Atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio, mediante discussão da situação com o próprio aluno, a família, os profissionais das unidades educacionais, os que realizam o apoio e acompanhamento à inclusão e os profissionais de saúde, acionando se for o caso as instituições conveniadas e outras para orientação dos procedimentos a serem adotados pelos profissionais vinculados aos serviços da educação especial e à comunidade educativa;
- VI- Atuação em equipe colaborativa dos profissionais vinculados aos serviços de educação especial e à comunidade educativa;
- VII- Fortalecimento do trabalho coletivo entre os profissionais da unidade educacional;
- VIII- Estabelecimento de parcerias e ações que incentivem o fortalecimento de condições para que os educandos e as educandas com necessidades educacionais especiais possam participar efetivamente da vida social (São Paulo, Art. 3, 2004a).

Considerando o diretor de escola, como articulador no ambiente escolar juntamente com os demais profissionais de educação, a inclusão de estudantes com deficiência deverá ocorrer de maneira a alcançar as especificidades de todos os envolvidos no processo educativo. É importante que o gestor escolar proponha diferentes ações para consolidar todas as propostas evidenciadas por SME, sendo uma delas a criação de um ambiente que considere as relações dentro do ambiente escolar, envolvendo a todos, e não apenas as questões arquitetônicas.

Segundo os gestores, as escolas com a infraestrutura física satisfatória destacaram-se pelas adequações realizadas para a eliminação de obstáculos e aquisição de materiais, *softwares* e *laptops*. Desse modo, pode-se pressupor que escolas não necessariamente vistas como totalmente adequadas, em função de adaptações e recursos que têm recebido, consideraram que a infraestrutura atende às necessidades desse público escolar. Em contrapartida, as escolas com espaço físico inadequado ainda carecem de adaptações, tais como mudança da planta escolar, ampliação e melhoria da infraestrutura física, maior disponibilidade de recursos materiais e maior oferta de materiais adaptados (Santos;Capellini, 2021, p. 20).

Claro que refletir sobre um espaço de inclusão faz com que o surja o pensamento de acessibilidade arquitetônica, porém esse não é o mote de todo o processo, e sim, as relações no ambiente escolar. É necessário destacar que os diferentes espaços de uma unidade educativa com foco na inclusão independem da presença de estudantes com deficiência, priorizando inicialmente as relações humanas.

O percurso de construção de um ambiente inclusivo demanda ações colaborativas coletivas, instrumentalizadas pelo diretor de escola, ao qual urge alterações nas concepções de

uma cultura institucional, proposta essa desafiadora, pois cada escola tem uma realidade única. Para tanto é necessário conhecer qual o papel do diretor da escola e de gestor escolar e por se tratar de algo instigante iremos realizar com maiores detalhes essa discussão no próximo capítulo.

A partir do Decreto nº 45.415/2004 (São Paulo, 2004a), com a criação dos CEFAIs em todas as Diretorias Regionais de Educação, houve o fortalecendo o trabalho da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, percorrendo desde sua criação até o presente momento a garantia do acesso às U.Es no ensino regular e ao AEE, fomentando de diferentes maneiras a acessibilidade aos educandos com deficiência, mediante a extinção de:

- I- Barreiras arquitetônicas, incluindo instalações, equipamentos e mobiliário;
- II- Barreiras nas comunicações, oferecendo capacitação aos educadores e os materiais e equipamentos necessários (São Paulo, Art. 11, 2004a).

Também conseguimos identificar pelo artigo 4 e artigo 7 do Decreto nº 45.415/2004 (São Paulo, 2004a), as seguintes designações: que sejam realizadas formações continuadas para toda a comunidade educativa, produção de materiais e recursos por meio da existência das oficinas no espaço interno dos CEFAIs, acompanhar e avaliar o trabalho realizado pelas instituições de educação especial conveniada junto a SME, por meio da criação do cargo do PAAI, em que esses profissionais estariam alocados na Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT), hoje denominada Diretoria Pedagógica (DIPED).O PAAI realizará

O serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da unidade educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem (São Paulo, 2004a).

Esse profissional é responsável também por realizar o atendimento individual ou em pequenos grupos de estudantes com deficiência de maneira colaborativa, ou seja, dentro do ambiente escolar na sala de ensino comum, apoiar os professores regentes de classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas acessíveis e orientar as famílias dos estudantes com deficiência.

Os profissionais especializados na área da educação especial também conduziram processos de instrumentalização, atendimento e acompanhamento itinerante da execução de condutas referentes às questões de inclusão em cada território das diferentes Diretorias Regionais. Iriam também desenvolver um serviço de apoio à formação continuada, elencando estudos relativos às questões da RME por meio de produções acadêmicas, instrumentalizando a reflexão de novas concepções educacionais frente à inclusão e evidenciando os Projetos

Políticos Pedagógicos das U.Es para amplitude das questões da educação inclusiva, conjuntamente com os gestores escolares, onde todos devem: “situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade?”(Gadotti; Romão, 1997, p. 32).

Compreendemos que só com os aspectos legais: “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”(Silva; Barbosa; Oliveira, 2008, p. 2).

O presente decreto sistematiza e regulamenta não só o atendimento da pessoa com deficiência em toda a educação básica da RME paulistana, mas organiza e constitui processos formativos contínuos para o fortalecimento de uma nova concepção em educação para todos os profissionais. Por meio dos cursos de formação realizados na U.E ou em cursos ofertados pela SME ou Diretoria Regional de Educação (DRE), gradativamente, o professor passa a incluir a todos sem distinção, sem olhar a pessoa com deficiência pelo Código Internacional de Doenças (CID)⁴ e, sim, pela habilidade que apresenta, incluindo a todos:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons de vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p.79).

A constituição do CEFAl e a organização da SAAI esclarecem os processos de designação do professor regente da SAAI, sua jornada de trabalho, quantidade de crianças e de estudantes agrupadas no AEE, a instrumentalização para construção do plano individual de atendimento e outras providências que se fizerem necessárias para a consolidação da inclusão escolar de todos:

Ao conhecer e discutir as políticas, o gestor, o professor de sala de aula comum e especialistas, coordenadores e pais entram em contato com inovações, como o AEE e com sua disponibilização nas redes de ensino. Para garantir que todos os alunos sejam bem-vindos à escola não pode se isolar, fazendo de sua sala de aula um mundo à parte (Mantoan; Santos, 2010, p. 41).

A SAAI é um espaço que deverá prestar um serviço dentro do ambiente escolar com um papel de complementar ou suplementar o processo de construção de aprendizagem, alinhado como um AEE para os estudantes com deficiência, nos termos da Portaria nº 5.718/2004 (São Paulo, 2004b):

⁴ Laudo emitido por um agente médico, ancorado em uma Hipótese Diagnóstica ou Laudo Conclusivo.

Art. 9 - As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), instaladas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, serão destinadas ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdo-cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades), desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem (São Paulo, 2004a).

A Unidade Educacional é quem requisita a instalação desta sala por meio do diretor de escola conjuntamente com o supervisor escolar, conforme a demanda apresentada pela Portaria nº 5.718/2004 (São Paulo, 2004b). Outro ponto que evidencia melhora na construção desta política é o atendimento de estudantes do entorno, isto é, escolas que não tem SAAI, mas que esses estudantes com deficiência poderão fazer jus, após avaliação realizada pelo professor que atua neste espaço.

A partir destas inovações, como a criação do CEFAl, dos PAAIs, a readequação das SAAIs de acordo com o AEE, entendemos que a continuidade de nova concepção e prática deva se consolidar através de Políticas Públicas Afirmativas em favor de todos, evidenciada na criação de uma rede de proteção, que surge na RME, ao oportunizar reflexões, diálogos e compreensões das diferentes realidades nas quais a pessoa com deficiência está incluída, compreendendo que o trabalho a realizar-se deve ser compartilhado com todos os educadores que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem, nunca sozinhos.

Mais uma vez não evidenciamos descrições diretas ao trabalho do gestor escolar no percurso de implementação desta política, em contrapartida, conseguimos observar de maneira clara o papel do professor que atuará junto a SAAI e aos PAAIs. Para o diretor de escola, sua atuação fica subjetiva em relação à instrumentalização desta política.

3.3 Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do programa inclui, no âmbito da secretaria municipal de educação

Alçando novos voos, torna-se público o Decreto nº 51.778/2010 que salienta “a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação” (São Paulo, 2010). O Programa “Inclui” é instituído na RME por meio de diferentes características como o Projeto “Identificar”, que teve como intuito constatar e conseguir quantificar de maneira mais ágil os bebês, crianças, estudantes, jovens e adultos público da educação especial no sistema operacional utilizado pela rede como Escola *Online*(EOL), qualificando assim os registros no sistema *online*.

Por se tratar de uma proposta inovadora do Programa “Inclui”, Drago e Oliveira (2012) evidenciam que:

A trajetória em educação especial, na rede municipal de ensino de São Paulo, tem atuado na busca de um crescimento significativo das ações político-administrativas para atender a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais e cada vez mais numa perspectiva inclusiva, ou seja, tendo como referência a oferta de serviços de apoio à inclusão, no sentido de mantê-los na classe comum e oferecer subsídio pedagógico ao professor e apoio direto ao aluno. Há avanços importantes na proposta político-educacional da rede municipal de ensino para incorporar os novos princípios provenientes do debate mundial em relação ao lócus de aprendizagem destes alunos, com base nas diretrizes nacionais (Drago; Oliveira, 2012, p. 352).

As autoras afirmam que o Programa “Inclui” apresenta características filosóficas a uma democratização de qualidade da educação em favor de uma escola para todos, ofertando assim circunstâncias de construção de uma aprendizagem para todos os estudantes, indistintamente de suas condições específicas. Destaca-se tal afirmação, pois o programa traça diferentes ações e metas para a eliminação de barreiras.

A partir de estudos de Huertas, Silva e Hollnagel (2019), um estudo conduzido pelos 13 Núcleos Multidisciplinares (Compostos por especialistas, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais que trabalham em parceria com o CEFAl) revelou que 50% dos estudantes encaminhados para avaliação com suspeita de deficiência apresentavam, na verdade, outras questões relacionadas a dificuldades significativas de aprendizagem e à vulnerabilidade social. A partir desta reflexão a SME propôs novas ações como a criação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagens (NAAPA). A atuação dos Núcleos Multidisciplinares tem como objetivo atender à demanda de estudantes com dificuldades na escolarização, melhorar os resultados de aprendizagem e fortalecer uma rede de proteção social. Para isso, busca-se efetivar a articulação entre os serviços de educação, saúde e assistência social. Porém, é importante salientar que o NAAPA não faz parte da Política de Educação Especial, mas de uma ação complementar para todos.

O Projeto “Apoiar” atua em diferentes frentes, tais como: suporte pedagógico, instauração de novas SAAs nas U.Es, ampliação dos módulos dos PAAs nos CEFAIs, de acordo com o módulo e a necessidade instituídos por cada DRE, contratação de estagiários para dar apoio ao trabalho docente na sala de ensino regular e readequar os convênios com as instituições especializadas prestadoras de serviço para SME por meio de convênio, que atuam com foco nas seguintes propostas: Enriquecimento ao Mundo do trabalho (IMT) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), atividades essas que, segundo o Decreto nº 51.778/2010, devem ser realizadas no contraturno escolar.

Com essa nova organização realizada pelo Programa “Inclui”, de maneira mais direta no Projeto “Apoiar”, são realizados os apontamentos necessários para a efetiva atuação do diretor de escola na instrumentalização desta política, tal como nas organizações das SAAI’s, pois caberá ao diretor de escola, consoante artigo 19, da Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012:

- I-Assegurar as condições necessárias para o pleno funcionamento das SAAIs e atendimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação no processo de ajuste e elaboração do Projeto Pedagógico nas Unidades Educacionais;
- II-Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Plano de Trabalho com vistas à melhoria da aprendizagem desses alunos e das condições necessárias à ação docente;
- III-Promover a organização e funcionamento da Unidade Educacional, de modo a atender a demanda e demais aspectos pertinentes, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica, priorizando o acesso dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação em turnos que viabilizem os atendimentos complementares e suplementares necessários ao seu pleno desenvolvimento;
- IV-Viabilizar o atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio;
- V-Viabilizar o trabalho colaborativo dos profissionais vinculados aos serviços de educação especial;
- VI-Fortalecer o trabalho coletivo entre os profissionais da Unidade Educacional;
- VII-Assegurar a atualização dos registros informatizados;
- VIII-Estabelecer parcerias e ações que incentivem o fortalecimento de condições para que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação possam participar efetivamente da vida social;
- IX-Propiciar a integração e articulação do trabalho desenvolvido na Unidade com os pais dos alunos envolvidos (São Paulo, 2012).

Essas perspectivas são construídas de maneira coletiva por um Grupo de Trabalho (GT) realizado pela RME composto por representantes de cada regional, que consolida o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (RAADI). Esse grupo, traz propostas de ações da equipe gestora e, em especial, ao diretor de escola, visualizado como “um dos processos de gestão concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos” (São Paulo, 2012).

Outro ponto chave é de que maneira esse diretor escolar poderá assegurar seus esforços para a garantia do processo educativo de maneira inclusiva dentro do ambiente escolar na construção coletiva do PPP. Compreendemos e fortalecemos o RAADI no que diz respeito ao quanto é necessário a elaboração de uma escola inclusiva e que a mesma se baseia “nas diretrizes nacionais e nas diretrizes estabelecidas pela SME mediante a consolidação do PPP das escolas considerando as mobilizações indispensáveis” (São Paulo, 2012). Sobre as necessidades específicas de cada estudante, tais como: mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade arquitetônica e equipamentos específicos para acessibilidade ao currículo, bem como atendimento das necessidades básicas de locomoção, de higiene e de alimentação “é esperado que o gestor propicie o fortalecimento do trabalho

coletivo e atuação da equipe colaborativa dos profissionais vinculados aos serviços de educação especial e à comunidade educativa” (São Paulo, 2012).

O Projeto “Formar” foi organizado em dois momentos: no primeiro oportuniza acesso a uma formação especializada a professores da RME com o intuito em trabalhar junto às SAAIs ou aos CEFAIs, e, no segundo, desenvolver uma perspectiva de formação continuada para todos que atuam em diferentes frentes dos serviços da educação especial ou ensino regular, com foco na dialética do aprimoramento de ações inclusivas pedagógicas. Segundo Souza (2022), de modo geral, a literatura destaca a relevância da qualificação profissional dos professores diante dos desafios enfrentados no contexto educacional. Embora muitos estados do país demonstrem preocupação com a oferta de formações continuadas, o despreparo docente ainda se apresenta como um obstáculo significativo para lidar com a diversidade na escola contemporânea. Nesse sentido, a melhoria da formação de professores é apontada como uma condição essencial para promover o avanço em direção a uma educação inclusiva e acessível a todos. Em suas pesquisas Drago e Oliveira (2012) apresentam que

O Projeto “Formar” tem o objetivo de proporcionar a formação permanente de toda equipe escolar, através de cursos de formação continuada em diferentes dimensões como cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização para aprimoramento de toda equipe pedagógica e dos professores especializados, além de assessorias específicas para elaboração e aplicação de referenciais de avaliação no Ensino Fundamental, formação nas áreas específicas da deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação e capacitação específica na formação geral realizada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino de jovens e adultos, entre outras providências formativas, como o próprio espaço dos horários coletivos no interior das escolas (Drago; Oliveira, 2012, p. 358).

Ao realizar sua pesquisa com docentes de um centro de apoio, Prieto (2007, p. 292) identifica com base em suas falas a importância de garantia da “execução de adaptação e criação de materiais e a disponibilização de equipamentos para as escolas, formação permanente e que a Secretaria Municipal de Educação assuma, de fato, o papel de articuladora de todas as ações”.

A organização do Projeto “Formar” está vinculada não só as demandas de formação elaboradas por SME em seus órgãos centrais ou pelas Diretorias Regionais de Educação atrelada às DIPEDs, mas sim compreender que o processo formativo está atrelado ao próprio percurso de trabalho consolidado por todos. Os formadores devem potencializar a construção de um percurso flexível de formação e o diretor escolar faz parte desse processo. Assim, o diretor de escola:

É caracterizado como o de um colaborador prático, ao qual, em seu processo de formação, prioriza o modelo reflexivo, e não mais somente o de atualizador de informações, que reveste o espaço formativo de intencionalidade quanto ao processo

de aprendizagem aos professores, com o objetivo de análise e superação dos obstáculos individuais e coletivos com vistas à mudança de práticas educacional menos efetiva, para uma prática com resultados eficazes (Salatino;Leone;Sapede, 2012, p. 58).

O Projeto “Acessibilidade” elimina barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação, de acesso ao currículo e de transporte, se constituindo uma ação inovadora, uma vez que garante que estudantes com deficiência tenham Transporte Escolar Gratuito (TEG), com carros ou vans adaptadas, conforme as necessidades dos estudantes, saindo de suas casas com percurso até a escola com um transportador(motorista) e mais um apoio-responsável-monitor, garantindo o acesso e a permanência nas U.Es (São Paulo, 2010, Artigo 2, Incisos I-IV).

Com uma característica peculiar, o Projeto “Rede” propiciou a contratação de um Auxiliar de Vida Escolar (AVE), com foco no apoio intensivo dos princípios de locomoção, de alimentação e de higienização, garantindo a participação dos estudantes públicos da educação especial nas atividades escolares diárias, caso seja evidenciada real necessidade após avaliação da educação e saúde. Outra vertente do Projeto “Rede”, com referência ao suporte técnico de uma equipe multidisciplinar, apresenta uma característica sistematizada com o olhar dos agentes de saúde e de assistência social. É composto por um assistente social, um psicólogo, um fonoaudiólogo, dois fisioterapeutas e dois terapeutas ocupacionais, lembrando que cada território-DRE tem a quantidade necessária de profissionais de acordo com a demanda previamente identificada. Consoante as pesquisas de Drago e Oliveira (2012):

O objetivo geral do Projeto “Rede” é, justamente, oferecer apoio no cuidado aos alunos matriculados nas unidades educacionais com quadros de deficiências e transtorno global do desenvolvimento, que necessitem de apoio intensivo para participação nas atividades escolares com assistência necessária nos atos de vida cotidiana (mobilidade, auxílio na questão da higiene, alimentação, medicamento, recreio, atividades dentro e fora das salas) e outras que se fizerem necessárias para participação ativa do aluno na rotina escolar e aquelas extracurriculares realizadas pela escola(Drago; Oliveira, 2012, p. 360-361).

O Núcleo Multidisciplinar atua em parceria com os CEFAIs, avaliando e acompanhando as necessidades específicas dos bebês, das crianças, de estudantes, de jovens e adultos com deficiência, proporcionando uma orientação técnica para as disposições adversas ao processo de inclusão nas U.Es. Indicam recursos, suportes técnicos e avaliação dos alunos com quadros de deficiência, regulação com os diferentes serviços de saúde com apoio da rede de proteção, assessoria às escolas na indicação de tecnologia assistiva, sistematização das práticas realizadas pelas AVEs nas U.Es e acolhimento com todos os representantes da comunidade escolar com ações formativas(São Paulo, 2010, Artigo 2, Incisos V; Artigo 8, Incisos I-VII).

O Projeto “Reestruturação” (São Paulo, 2010, artigo 2, incisos VI; artigo 9, incisos I-VI), “reorganiza as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs) na Rede Municipal de Ensino⁵”, regulamentado e constituído por meio de características próprias para o ensino da pessoa surda, pela Portaria nº 52.785/2011 (São Paulo, 2011).

A singularidade do ensino para pessoas surdas constituiu um olhar às suas especificidades linguísticas, com o foco na revisão do currículo, instrumentalizado por meio de uma educação bilíngue. Tem como primeira língua a Libras como referência para a comunicação, a aprendizagem, o desenvolvimento e a constituição, enquanto indivíduo, e como segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Com esse novo olhar, a pessoa surda vem sendo visualizada em sua singularidade, possuindo, assim, condições pedagógicas para o acesso ao currículo (São Paulo, 2010, artigo 2, inciso VI; artigo 9, inciso I-VI). Com a publicação da Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011, a SME regulamenta e descreve como seria a execução e como deveria ocorrer todo esse processo de reorganização das EMEBS, abordando com riqueza de detalhes como esse percurso deveria acontecer.

O Programa “Inclui” busca organizar, através de projetos, a construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo. Assim, na perspectiva de estar articulado com as práticas e ações político-pedagógicas que ocorrem desde a educação infantil ao ensino médio se concentra nas ações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais para que se garanta a desejável relação entre educação comum e especial no enfrentamento das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem daqueles que precisam de recursos, técnicas, metodologias diferenciadas para que sua trajetória escolar esteja garantida, no cotidiano, assim como está garantida no aspecto legal. Então, se busca uma convergência entre aquilo que se anuncia enquanto princípio teórico e legal com o que acontece no cotidiano da escola (Drago; Oliveira, 2012, p. 366).

Evidenciamos que, ao longo de décadas, a SME continua a construir propostas em favor de uma escola inclusiva para alcançar as metas de construção de um sistema inclusivo faz-se necessário muito planejamento, organização e ações em prol da execução de projetos de grande magnitude como esse.

3.4 Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva

Tendo em vista o percurso histórico apresentado e garantia das Políticas Públicas, o Decreto nº 57.379/2016 (São Paulo, 2016a), instituiu a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentado pela Portaria nº 8.764/2016

⁵Estrutura arquitetônica, onde antes eram as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE).

(São Paulo, 2016b), a qual teve por interesse valorizar historicamente todo o processo de política pública construída em RME, validando, fortalecendo e ampliando em diferentes frentes no sentido de poder avançar ainda mais a inclusão escolar de bebês, das crianças, de estudantes, de jovens e adultos com deficiências matriculados na unidade educativa paulistana.

A Portaria nº 8.764/2016 (Brasil, 2016b) traz com minúcia como deveria ocorrer o processo de implantação dessa política pública, criada a partir do Decreto nº 57.379/2016 (São Paulo, 2016a), que foi disposta em seis seções, abrangendo:

- I- Acesso e Permanência;
- II- Serviços da educação especial;
- III- Atendimento Educacional Especializado;
- IV- Educação Bilíngue;
- V- Serviços de Apoio;
- VI- Eliminação de Barreiras e Acessibilidade (São Paulo, 2016a).

O **módulo I - acesso e permanência**, contextualiza o público da educação especial como: deficiência física, deficiência auditiva ou surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdocegueira, transtornos globais de desenvolvimento, autismo, altas habilidades ou superdotação. De acordo com anexo I, dessa portaria, é realizado um detalhamento quanto às especificidades de cada público, apresentando maior amplitude quanto ao atendimento. Instituiu as responsabilidades do cadastramento desse alunado no Sistema EOL e Censo Escolar garantindo a matrícula no ensino regular comum e assegurando a oferta do AEE.

Para assegurar a institucionalização do AEE nas unidades educativas, propõem-se que haja uma mobilização de todos os sujeitos que atuam no ambiente escolar, sendo indispensável a realização de discussões, de reflexões e de análises de cada escola e revisão dos PPPs. São propostas ainda –segundo anexo II, dessa portaria – ações que possam trazer evidências em prol desse processo (São Paulo, 2016). Detalharemos essa discussão um pouco mais adiante.

O **módulo II - Serviços de educação especial**, adequa as SAAIs com as normativas federais (São Paulo, 2012), renomeando as como Sala de Recurso Multifuncionais (SRM), passando a considerar o profissional que atuará nesse espaço como Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (São Paulo, 2016, Artigo 5, Inciso II-III). Esses serviços estarão sob apoio e acompanhamento dos CEFAIs, isto é, por meio da atuação do

coordenador do CEFAI e de forma colaborativa com os PAAIs, ao qual terão como atribuições pedagógicas:

- I- Analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de educação especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;
- II- Implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território;
- III- Organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;
- IV- Participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas;
- V- Disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME-DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;
- VI- Apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais;
- VIII- Realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- IX- Orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo nos termos do § 3º do Artigo 5º do decreto nº 57.379/16, dos educandos e educandas de acordo com o Anexo III, parte integrante desta Portaria;
- X- Acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE);
- XI- Promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar;
- XII- Estabelecer parceria com o Supervisor Escolar, no acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à SME;
- XIII- Sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME;
- XIV- Elaborar e manter atualizados os registros do acompanhamento às U.Es e das demais ações desenvolvidas;
- XV- Elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados (São Paulo, 2016a, artigo 7).

É visível que essas ações deverão ser realizadas por seus representantes, ou seja, o coordenador do CEFAI e seus PAAIs, envolvem uma jornada enorme, pois cada território é composto por uma gama de unidades educativas da RME, que são divididas em Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), os Centros de Educação Jovens e Adultos (CEEJAs) e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue (EMEBs).

Analisando essa questão compreendemos que, atrelada ao módulo de pessoas que atuam junto aos CEFAIs, a demanda apresentada pela presente portaria faz com que esse processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência seja desafiador a cada dia, podendo o processo de apoio e de acompanhamento à inclusão ainda não produzir os efeitos desejados. Torna-se árdua a jornada de trabalho do PAAI, porque conforme evidenciado por São Paulo (2016), Artigo 7, Inciso VIII, há a presença do fazer pedagógico itinerante, por meio de uma atuação colaborativa com o professor regente do ensino regular e conjuntamente com a equipe gestora. Isto é, o PAAI deverá realizar visitas às unidades educativas e realizar o AEE, com vistas a eliminação de barreiras, refletir estratégias e construir recursos pedagógicos para todos os bebês e as crianças matriculados na educação infantil, ou seja, nos CEIs que atendem bebês e crianças 0 a 3 anos de idade e nas EMEIs, que atendem crianças de 4 e 5 anos, priorizando o trabalho dos PAEEs nas EMEFs, EMEFMs, CEEJAs e EMEBs, tendo suas designações de atuação em apenas 1 unidade educativa.

Com base no módulo III, considera-se o AEE (São Paulo, 2016a, Artigo 5, Inciso VIII), “o conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da educação especial que dele necessite”. O AEE tem como proposta identificar, construir e organizar materiais pedagógicos para a garantia de acessibilidade, eliminando barreiras no percurso de escolarização e de desenvolvimento dos estudantes, tendo sua participação plena em sua consolidação de construção de conhecimento. As atividades próprias do AEE, segundo as necessidades educacionais específicas do público da educação especial:

- I- Ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade;
 - II- Estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência;
 - III- Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
 - IV- Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;
 - V- Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;
 - VI- Ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
 - VII- Ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA);
 - VIII- Orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação.
- Parágrafo Único* - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado elencadas no *caput* deste artigo estão descritas no anexo I desta Portaria (São Paulo, 2016a).

O AEE poderá ocorrer em diferentes espaços, podendo ser no contraturno, por meio do trabalho itinerante do PAAI para as escolas que não tem um professor de AEE ou por meio do

trabalho colaborativo e contraturno. O AEE Colaborativo vem ao encontro com a ampliação da educação de tempo integral (São Paulo, 2016, Artigo 23, § 4), impossibilitando a proposta do AEE contraturno, uma vez que a ampliação de horários de atendimento aos estudantes ao ensino comum é ampliada em um total de 5h e de maneira parcial para o mínimo de 7h diariamente. Ainda com vistas ao trabalho do AEE colaborativo, consoante Silva (2019):

Pressupõe-se que o ensino-aprendizagem dos estudantes inclui o processo de avaliação e readequação de estratégias por parte dos professores. São processos que deveriam ocorrer primordialmente nos espaços em que os estudantes com deficiências permanecem a maior parte do seu tempo, nas atividades da sala de aula comum, junto ao seu grupo (Silva, 2019, p. 42).

Neste contexto também foram construídos caminhos para o professor de AEE da educação infantil (São Paulo, 2016, Artigo 25): “a oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 4 de agosto de 2015, que trata de orientações para a organização e a oferta do AEE na educação infantil”. Outra possibilidade é que o ensino fundamental de 9 anos da RME tenha atuação colaborativa, garantindo aos estudantes o AEE.

Em relação ao trabalho do gestor escolar para fortalecer o AEE suas ações são delimitadas de maneira clara junto à Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016:

- a) Assegurar as condições necessárias para a plena participação dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em todas as atividades educacionais;
- b) Coordenar a elaboração do PPP, assegurando em seu processo de elaboração e revisão, a institucionalização do AEE;
- c) Organizar o funcionamento da Unidade Educacional, de modo a atender a demanda e os aspectos relativos aos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica;
- d) Garantir a articulação do trabalho entre os professores responsáveis pelo AEE e educadores da U.E. e outros profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial;
- e) Estabelecer parcerias intersetoriais e intersecretariais no território fortalecendo as condições de acesso e permanência qualificada dos educandos e educandas;
- f) Propiciar a participação da comunidade educativa, além dos familiares e responsáveis pelos educandos e educandas na tomada de decisões em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- g) Garantir a participação do professor do AEE nas atividades formativas promovidas pela SME/DIEE/DRE/DIPED/CEFAI para as quais for solicitada sua presença;
- h) Gerir, juntamente com as instituições auxiliares constituídas e em consonância com as determinações legais, os recursos humanos e financeiros recebidos pela U.E para o desenvolvimento de ações voltadas ao AEE no âmbito das U.Es (São Paulo, 2016a).

É evidente que a atuação do gestor escolar se caracteriza enquanto articuladora de ações nos âmbitos de organização, de planejamento e de parceria com os profissionais que atuam diretamente na escola de sua atuação ou com os órgãos centrais de SME, regionais das Diretorias de Educação ou com a rede de proteção, sejam as Unidade Básicas de Atendimento à Saúde ou entidades conveniadas com SME.

O **módulo IV - educação bilíngue**, traz propostas com ênfase na especificidade de bebês, das crianças, estudantes, jovens e adultos com surdez, surdocegueira e surdez associada a outras deficiências, ampliando a educação bilíngue para além das EMEBs, sendo utilizada também em unidades polo, com professores bilíngues, consoante a demanda apresentada em cada DRE e unidades educativas comuns de ensino regular. Tem como objetivos, conforme o Artigo 46:

- a) Libras adotada como primeira língua;
- b) Libras e Língua Portuguesa – na modalidade escrita – como línguas de instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo;
- c) Promoção do uso da visualidade e das tecnologias da informação e da comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo;
- d) Organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos e educandas;
- e) Organização dos tempos e espaços que privilegiam as relações entre educandos e educandas surdos, surdocegos e ouvintes, com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, com os interlocutores bilíngues, para que se constituam e se reconheçam como usuários da Língua de Sinais;
- f) Oferta de esclarecimento aos familiares e responsáveis sobre os princípios e demandas da educação bilíngue, a fim de que tenha confiança e familiaridade com estas propostas, incluindo orientação em relação à necessidade do conhecimento, aquisição e uso da Libras por parte dos mesmos;
- g) Articulação entre os profissionais que atuam na educação bilíngue: educadores, instrutores de Libras, intérpretes de Libras-Língua Portuguesa e Guias-Intérpretes Libras-Língua Portuguesa (São Paulo, 2016a).

As propostas adotadas por SME instrumentalizam um divisor de águas em prol do processo de inclusão da pessoa surda, ampliando não apenas o acesso e a permanência no ambiente escolar, mas criando caminhos de fato de uma inclusão no ambiente escolar para garantia das aprendizagens por meio das demandas que surgem no século XXI. Uma dessas características é a contratação de instrutores de Libras, guia-intérprete de Libras-Língua Portuguesa e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

O Instrutor de Libras tem como o objetivo apoiar e acompanhar nas unidades educativas a realizarem projetos de uma educação bilíngue. Além disso, tem como objetivo produzir recursos didáticos para o ensino de Libras e orientar professores para ampliar o vocabulário linguístico das Libras, possibilitando um aprofundamento de conhecimento, participar de maneira colaborativa no planejamento de atividades pedagógicas e nas

avaliações, em parcerias com professores, equipe gestora e desenvolver oficinas pedagógicas com a comunidade escolar, para que a língua possa circular de maneira contínua no ambiente escolar (São Paulo, 2016, Artigo 52, Inciso I).

Intérprete Libras-Língua Portuguesa irá realizar segundo São Paulo (2016), Artigo 52, Inciso II, a interpretação de ambas as línguas, ou seja, Libras-Língua Portuguesa e Língua Portuguesa-Libras de maneira simultânea à fala e à proposta realizada pelo professor em sala de aula. Deverá acompanhar o estudante surdo em todos os tempos e espaços pedagógicos inseridos no ambiente escolar, podendo ser em atividades pedagógicas, culturais, esportivas ou as que forem construídas pela U.E.

Já o guia-intérprete Libras-Língua Portuguesa tem como foco de trabalho apoiar estudantes com surdocegueira a obter uma forma de comunicação, consoante o Artigo 52, Inciso III:

Libras em campo reduzido, escrita ampliada, leitura labial, fala ampliada, Libras tátil, Braille tátil, alfabeto manual tátil, escrita na palma da mão, uso do dedo como lápis, placas alfabéticas, meios técnicos com saída em Braille, tadoma e outras que sejam desenvolvidas e utilizadas de forma sistemática (São Paulo, 2016a).

Utilizando diferentes maneiras de comunicação como as elencadas acima, o guia-intérprete respeitará a especificidade dos estudantes, eliminando a barreira existente da comunicação, ampliando, assim, a perspectiva do processo da educação inclusiva. Outro apontamento é que este profissional pode realizar descrição de pessoas, de ambientes e de objetos, guiar bebês, crianças, estudantes, jovens e adultos por todo o espaço escolar como guia-vidente.

Esses apoios poderão ocorrer nas unidades educativas comuns, unidades polo bilíngue e nas EMEBS. Com base na garantia da qualidade das aprendizagens fica instituído o atendimento máximo de bebês, das crianças, de estudantes, de jovens e adultos matriculados em cada agrupamento ou turma, sendo:

- a) Nas EMEBSs:
 - Na Educação Infantil (0-3 anos) – em média, 6 (seis) bebês e crianças por agrupamento;
 - Na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;
 - No Ensino Fundamental regular e EJA – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.
- b) Na Classe Bilíngue I das Unidades Polo de Educação Bilíngue:
 - Na Educação Infantil (4 e 5 anos) – em média, 8 (oito) crianças por agrupamento;
 - No Ensino Fundamental – em média, 10 (dez) educandos e educandas, por classe.
- c) Na Classe Bilíngue II das Unidades Polo de Educação Bilíngue:

- No Ensino Fundamental (6º ano do Ciclo Interdisciplinar e 7º, 8º e 9º ano do Ciclo Autoral, prioritariamente) – de acordo com a necessidade de atendimento, não excedendo a média de 10 (dez) educandos e educandas por aula.

d) Nas classes comuns, das Unidades Educacionais da SME, de acordo com o disposto em portaria específica da SME para a organização das escolas e, considerando a indicação de agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, tendo em vista a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de Libras (São Paulo, 2016a, Artigo 64).

Respeitando as especificidades de cada U.E, essas ações apenas identificam interesses concretos da secretaria municipal de educação de uma política pública afirmativa em prol de uma inclusão de todos os estudantes público da educação especial. Outro aspecto importante é que nas unidades polo de educação bilíngue e nas EMEBS a Língua de Sinais será componente curricular da parte diversificada, isto é, todos os estudantes terão aulas de Libras dentro de sua grade horária, sendo surdos ou ouvintes (São Paulo, 2016, Artigo 67).

Já nas escolas comuns o disseminador de Libras será o PAEE e o PAAI com o apoio do instrutor de Libras, entretanto torna-se desafiadora essa proposta por ser vinculada na prática, visto que nem todos os PAEEs e os PAAIs têm o domínio da Língua de Sinais e a organização das SRMs não são abertas por deficiência e sim por demandas de atendimento junto a U.E e as escolas do entorno. Outro ponto importante a refletir é a quantidade de contratação de instrutores de Libras realizada pelas DREs, que são mínimas, tornando-se insuficiente para o atendimento de todas as unidades com atendimento a estudantes surdos, pois a alocação desses estudantes vem ao encontro com a sua geolocalização não tendo uma quantidade necessária de profissionais para o atendimento de qualidade em todas as U.Es.

Outro aspecto da ação do diretor de escola evidenciada no Artigo 53 (São Paulo, 2016) traz a responsabilidade quanto a relação de organização dos profissionais contratados por SME e que atuarão nas escolas como: instrutores de Libras, intérpretes e guias-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, cabendo às escolas:

- a) Solicitar a contratação destes profissionais à DRE/DIPED/CEFAI, quando constatada a necessidade;
- b) Organizar os horários e as atividades dos profissionais contratados, orientadas pelo CEFAI;
- c) Encaminhar a frequência mensal dos profissionais contratados à DRE/DIPED/CEFAI;
- d) Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho realizado pelos profissionais contratados, considerando as atribuições especificadas nesta portaria (São Paulo, 2016a).

O **módulo V - serviços de apoio** é composto pela AVE e estagiários. Esses colaboradores terão como foco atuar em prol da autonomia e da independência de crianças, de

estudantes, de jovens e adultos público da educação especial, evitando tutelar, ou seja, impossibilitando que esse estudante possa crescer e se desenvolver assim como todos, devido questões de realização de atividades e proposta pelo adulto e não pela própria pessoa com deficiência, impedindo-a de evoluir em seu processo de construção de aprendizagem.

Caberá à AVE ter em sua jornada de trabalho atender no mínimo 2 e no máximo 6 estudantes por turno de funcionamento da U.E, isto é, manhã, tarde e noite, caso seja necessário. Para que esse estudante seja elegível a esse apoio, caberá ocorrer uma avaliação pela equipe gestora do CEFAI instrumentalizado pelo PAAI de acompanhamento a U.E e do estudante, evidenciando necessidade de higiene, de locomoção e de alimentação (São Paulo, 2016a, Artigo 84).

O estagiário que estará vinculado ao Programa Aprender Sem Limites, terá como foco de atuação:

- I-Auxiliar no planejamento e realização das atividades em sala de aula e demais espaços educativos da U.E, sempre sob a orientação do professor regente da classe;
- II-Acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o processo de avaliação para a aprendizagem;
- III-Colaborar com o professor regente na sua ação pedagógica cotidiana, auxiliando nas necessidades específicas dos educandos e educandas conforme solicitação, no contexto das atividades desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços educativos;
- IV-Preencher diariamente e assinar a folha de frequência;
- V-Participar dentro do horário de estágio dos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAI e das ações formativas realizadas na U.E(São Paulo, 2016, Artigo 86).

O estagiário é um apoio ao professor regente de classe comum. Tal apoio deve ser realizado com todos os estudantes em todos os tempos e espaços do ambiente escolar, tendo como foco sua atuação com crianças, estudantes, jovens e adultos público da educação especial. Porém, cabe ao professor regente direcionar as propostas de atividades pedagógicas para todos, instrumentalizando o estagiário a orientá-los. Cabe enquanto o professor regente possa ter momento de tempo de atuação com os estudantes da educação especial, pois cabe salientar que quem vai garantir aprendizagem de todos é o professor regente de turma e o estágio é um apoio em prol de sua ação pedagógica.

Outros pontos que evidenciam ações do diretor de escola como base à organização dos serviços de apoio são:

- a) Garantir que os profissionais envolvidos nos serviços de apoio desempenhem suas atividades de acordo com o previsto nesta Portaria;
- b) Assegurar espaços adequados para o desenvolvimento dos serviços de apoio, especialmente no que se refere às atividades de higiene dos educandos e educandas;
- c) Organizar os serviços de apoio, para que se articulem com os profissionais do Quadro de Apoio da U.E, de modo a utilizá-los no atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas e da Unidade Educacional;

- d) Assegurar a participação de todos os estagiários da U.E nos encontros de formação organizados mensalmente pelas DRE/DIPED/CEFAI;
- e) Encaminhar a documentação referente à frequência e avaliação dos Profissionais de Apoio no prazo estipulado pela DRE/DIPED/CEFAI (São Paulo, 2016a).

O **módulo VI - eliminação de barreira e acessibilidade** deve ser um ponto focal do trabalho da SME/DIEE, porque a dificuldade do processo de inclusão escolar evidencia ausência, em diferentes contextos, da eliminação de barreiras em favor da garantia de acessibilidades de todos. Devido a esta demanda, a SME, em parcerias intersecretariais, tem como objetivo promover acessibilidade arquitetônica por meio de reformas e de manutenções em todas as U.Es do município de São Paulo, encaminhando verbas públicas pelo Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) e abertura de licitações para grandes atas de reformas.

Outro ponto instituído é a eliminação de barreiras e acessibilidade da comunicação, informação e dos conceitos atitudinais envolvendo o processo de concepção pedagógica que acontece lá na ponta, isto é, dentro do ambiente escolar, realizado pelos professores, funcionários do quadro de apoio, equipe gestora e todos aquele que têm vínculo com processo da garantia de aprendizagem de todos na escola. De acordo com Magalhães *et al.*(2021, p. 307), “para o atendimento da diversidade há que se pensar sempre num currículo que possa ser flexível. Também a forma como estes currículos são aplicados deve ser flexibilizada de acordo com cada realidade”. Tal quesito passa por um processo de formação continuada, realizada pelos núcleos das DIPEDs no âmbito das DREs e pelos coordenadores pedagógicos e outros sujeitos dentro do ambiente escolar, compreendendo e construindo ações em favor da inclusão escolar de todos.

Consoante a Portaria nº 8.764/2016, em seu Artigo 92, SME/DRE/UE realizaram aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários e outros materiais adaptados com o intuito de eliminar barreiras, atendendo às especificidades de cada bebê, criança, estudantes, jovens e adultos público da educação especial. Salientando que os recursos municipais vinculados as U.Es poderão ocorrer a partir do Programa de Transferência de Recurso Financeiro (PTRF), podendo também a U.E receber recursos do governo federal, sendo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Básico ou PDDE Acessibilidade, que são divididos em custeio, verbas destinadas a despesas de contratos de prestações de serviços e reparos arquitetônicos, aquisição de materiais pedagógicos de consumo, que se perdem a curto prazo. Já o recurso de capital, identificado como um investimento aplicado em bens patrimoniais como aquisição de equipamentos *Softwares* e outros, tem como característica ser permanente, ou seja, durabilidade com mais de 2 anos.

Outro ponto integrante dessa conquista, em favor da eliminação de barreiras, foi a disponibilidade do TEG, onde veículos serão adaptados consoante a especificidade de cada sujeito. Ocorrerá por meio de um contrato assinado pelas famílias dos estudantes com deficiência e transportador que prestará serviço para a prefeitura municipal de São Paulo, tendo também em seu veículo um monitor para apoio e acompanhamento ao longo do percurso realizado da casa do estudante até a escola e vice-versa.

Identifica-se nesta pesquisa que o Decreto nº 57.379/2016 regulamentado pela Portaria nº 8.764/2016, apresenta maior clareza e com identificação direta da atuação do diretor escolar em seu fazer no processo de inclusão do ambiente escolar, diferentemente dos Decretos nº 33.891/1993 (São Paulo, 1993) e nº 45.415/2004 (São Paulo, 2004a), nos quais não há uma descrição da atuação do diretor de escola. O decreto nº 51.778/2010 ao abordar o Programa “Inclui” traz pequenas evidências quanto a essas ações, porém não conseguimos identificar de maneira explícita um fazer do diretor de escola para o fortalecimento e execução de uma política pública inclusiva em favor de todos. Isso mostra a relevância desse debate.

4 IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR E DIRETOR DE ESCOLA NO PERCURSO EM PROL DA INCLUSÃO

A educação inclusiva busca promover igualdade e eliminar as barreiras que impeçam a garantia de direitos para todos, assegurando que todos os cidadãos tenham acesso e participação nas escolas, combatendo preconceitos e contribuindo para a redução das desigualdades. Nesse sentido, cabe aos membros da escola atuarem na construção de um ambiente que desenvolva o potencial dos estudantes, alcançando os objetivos educacionais traçados para cada um. Para isto, segundo Carvalho (2014) é fundamental que o ambiente escolar estimule a autoconfiança dos estudantes, permitindo que eles enfrentem as situações cotidianas de maneira criativa, crítica e transformadora.

Impossível compreender o papel do gestor na inclusão escolar sem colocá-las em íntima relação com o espaço de trabalho cotidiano. Nesse sentido, reafirmamos a importância de estabelecer o que está previsto nas leis vigentes enquanto medidas assecuratórias, as quais proporcionam à gestão refletir sobre a necessidade de ressignificar novos modelos educacionais com a finalidade de empreender visibilidade constituindo espaços mais inclusivos e democráticos (Reis; Gouveia, 2023, p. 12).

A gestão escolar representa um importante papel na implementação e no acompanhamento das ações que garantem a inclusão no contexto escolar, a partir de intervenções pedagógicas e administrativas que assegurem o acesso, permanência e participação do estudante nas atividades escolares e serviços (Seneda, 2019). Diante disso, realizaremos uma discussão que possa contribuir para a reflexão a respeito da importância do gestor escolar na educação inclusiva a partir da compreensão de questões como diferenças entre integração e inclusão escolar, o papel do diretor de escola na educação inclusiva, a liderança do gestor escolar na transformação das práticas organizacionais, o envolvimento da comunidade escolar na superação das barreiras que surgem durante o processo de inclusão, a organização de ações que centralizam a diversidade e os direitos de todos e cada um e o projeto político-pedagógico.

É importante salientar que todas as discussões que serão realizadas com base nas possibilidades e reflexões positivas da atuação do gestor escolar evidenciado nesta pesquisa. Entretanto, vale lembrar que o diretor de escola realiza seu trabalho de acordo com as normativas de uma rede municipal de educação e compreendemos que o mesmo tem limites frente sua atuação, ou seja, o gestor escolar não pode realizar tudo aquilo que ele deseja conforme suas concepções de educação. Segundo os decretos, as portarias e as instruções

normativas a RME tem uma organização em todos os aspectos, sejam eles, pedagógicos, administrativos, de organização do ambiente escolar, alimentação, transporte escolar, uso de verbas públicas e dentre outros. Devido a esse sistema evidenciamos que tais fatores cria uma limitação de atuação do diretor de escola, pois os mesmos devem seguir de maneira clara tais instrumentos legais. Não citaremos nenhum desses documentos institucionais, pois esse não é o foco da presente pesquisa, porém é importante deixar os questionamentos claros, pois compreendemos que atuação do diretor de escola é árdua e muitas vezes solitária.

4.1 A inclusão no ambiente escolar

A exclusão social é um movimento humano de trajetórias desiguais, existentes há muitas décadas, em níveis sociais que surgiram na antiguidade como mulheres, estrangeiros, deficientes e pessoas consideradas como minorias sociais, que foram excluídas de alguma maneira dos direitos para todos e da organização em sociedade, contradizendo o contexto de que a cultura das sociedades seja diversificada (Boaventura, 2008). O século XX foi marcado pelas lutas contra todos os tipos de não aceitação à diversidade, apresentando a insatisfação dos sujeitos em movimentos mundiais, causando uma revolução em prol do processo de inclusão na sociedade. A educação inclusiva também nasceu neste contexto, conforme Rodrigues (2016), assumindo um debate que centraliza a escola na superação da exclusão, criando condições para o respeito às diferenças.

A sociedade que constrói as limitações biológicas segrega, exclui, limita, coloca no sujeito a culpa pelas mazelas sociais, mas é preciso transpor essas barreiras para a construção da sociedade da diversidade, a construção do conhecimento na coletividade capaz de desenvolver as potencialidades dos sujeitos plenamente. Mas não se pode negar a tentativa de adaptação do sujeito ao currículo, apesar da crescente demanda política de incentivo a adaptação do currículo, prática de difícil concretização, devido às precárias condições estruturais para transformação do currículo, é preciso pensar em currículo crítico, criativo, capaz de oportunizar experiências democráticas (Cintra, 2019, p. 9).

Apesar da sociedade reconhecer as diferenças, para Carvalho (2014) ainda existem muitas pessoas que escondem suas limitações a fim de evitar conflitos e sofrimentos. As pessoas com características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, dentre outros padrões considerados diferentes, em muitas situações não são contempladas, ao participarem de aulas estruturadas com modelos tradicionais de ensino. Um sistema de ensino que garante a inclusão deve vetar a utilização de qualquer prática discriminatória, garantindo a igualdade de oportunidades para todos, já que a discriminação nega ou restringe o direito de pessoas consideradas diferentes dos padrões socialmente impostos.

O acesso às oportunidades que são legalmente asseguradas a todos os cidadãos deve ocorrer independente de suas limitações ou escolhas (Rodrigues, 2016). O sistema educacional inclusivo de estudantes com deficiência, deve ultrapassar as reflexões e práticas existentes nas escolas, buscando mudanças efetivas em conceitos, políticas e parâmetros pedagógicos. A inclusão é um processo de aperfeiçoar a educação de modo que todos os estudantes sejam beneficiados, tendo ou não deficiências, dependendo da disponibilidade do quadro gestor, dos professores e do próprio sistema educacional de modo a enfrentar as inovações e adotar a inclusão (Boaventura, 2008).

De acordo com Seneda (2019), considerando a importância da inclusão de estudantes com deficiência nos ambientes escolares, faz-se necessário distinguir a inclusão da integração escolar, pois na inclusão, a inserção do indivíduo é total e incondicional, já na integração ocorre uma inserção parcial e condicional. No caso da inclusão não é necessário preparar o estudante com deficiência para frequentar escolas regulares com os outros alunos, diferentemente, da integração, que mantém o aluno em escolas especiais segregadas a fim de prepará-lo para lidar com os estudantes da escola regular. A inclusão exige mudanças que beneficiam todas as pessoas, independente da sua especificidade, enquanto a integração visa mudanças somente às pessoas com deficiência e de maneira superficial consoante destacado na figura 1 abaixo.

Figura 1: Integração no ambiente escolar



Fonte: SENEDA (2019, p.42).

Portanto, a inclusão é um processo que exige rupturas no sistema, enquanto a integração pede concessões ao mesmo sistema. Uma sociedade que inclui é capaz de realizar flexibilizações para atender as especificidades de todos, tendo um olhar atento às exigências de cada caso. Por outro lado, a integração está preocupada em adaptar a pessoa com

deficiência aos modelos existentes, ajustando o que for necessário, sem que haja efetiva preocupação com as necessidades da pessoa (Seneda, 2019).

Enfatizada na figura 2, a educação inclusiva é a prática de acolher sem qualquer restrição, abrangendo estudantes com todos os tipos de deficiência e abrindo espaços para aqueles que não apresentam limitações físicas, intelectuais, psicológicas ou habilidades superdotadas (Capellini, 2008).

Figura 2: Inclusão no ambiente escolar



Fonte: SENEDA (2019, p.42).

Sendo assim, a ação de incluir estudantes com deficiência na escola é sinônimo de uma revolução educacional fundamental para que ocorra a inclusão social, objetivada como uma meta sólida, capaz de ser atingida em diferentes sistemas que revelam uma escola aberta, solidária, comunitária e democrática, ultrapassando os limites da integração e alcançando o respeito às diversidades em uma sociedade com direitos iguais a todos (Seneda, 2019).

Segundo as recomendações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo:

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos (São Paulo, 2022, n. p.).

Deste modo, o sucesso da inclusão de todos os estudantes depende de um posicionamento do sistema educacional e das políticas públicas, as quais devem ir ao encontro das necessidades reais de nossa sociedade, a fim de reduzir barreiras que possam interferir no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes.

Para Capellini (2008) a qualidade do ensino nas escolas regulares é movimentada por práticas adaptadas, de modo a responder às especificidades de cada um dos estudantes. Por esse motivo não se deve limitar à educação especial, mas envolver a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem para não ocorrer a exclusão.

4.2 Gestão Escolar na perspectiva da educação inclusiva

Após implementação o AEE na unidade escolar a Gestão Escolar apresenta um papel fundamental em procedimentos administrativos e pedagógicos, a fim de garantir serviços, apoios e atendimentos direcionados aos estudantes, indicando as aulas para que sejam disponibilizados professores, transporte escolar e demais acessos que cabe ao estudante frequenta o AEE (Michels; Carneiro; Garcia, 2010).

Na sequência, conforme destaca Silva (2016), os responsáveis pelos estudantes precisam de orientações do diretor de escola para ciência da importância da frequência regular no AEE, bem como os devidos acompanhamentos, além de informar sobre a existência de um professor especializado para atuar diretamente com estudantes do AEE, compartilhando as ações, as estratégias e as metodologias adotadas com o professor regular e os gestores escolares.

A Gestão Escolar deverá orientar professores das classes regente e regulares sobre a importância de tornar o currículo e as atividades pedagógicas acessíveis aos estudantes, promovendo a inclusão e garantindo os direitos de cada um sem que ocorra a construção de barreiras que impeçam o estudante de aprender. Essa acessibilidade, para Homrich e Cordeiro (2017) deve ser disponibilizada por gestores e professor especializado para que as ações estejam devidamente articuladas.

Cabe ao Diretor de escola orientar os demais membros da comunidade de forma que todos estejam envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes, apoiando-os conforme suas necessidades. Uma escola inclusiva e democrática compreende que a inclusão se trata de um processo sistemático, coletivo e contínuo:

Considera-se que para que a Gestão Escolar atue de acordo com os sistemas educacionais inclusivos, é necessário o cumprimento da legislação, garantir o acesso, identificação das principais necessidades, as condições favoráveis à realização do diagnóstico, equipes de apoio especializado, a formação continuada com a participação dos professores e demais profissionais da educação, uma comunidade participativa, conselhos escolares e acessibilidade (Sekkel, 2003 *apud* Silva, 2016, p.52).

Portanto, o Diretor de escola deve garantir a implementação das ações que garantam a construção de uma escola inclusiva, favorecendo e oportunizando o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. A existência de Leis não garante a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva ou de uma escola acessível a todos, sendo importante a atuação do diretor de forma conjunta com os demais membros da instituição.

Acima do Diretor de escola de maneira hierárquica está o supervisor escolar, que acompanha, supervisiona e orienta as instituições e unidades escolares. Esses gestores atuam nos órgãos centrais e regionais da educação, assegurando que apoios, serviços e atendimentos aos estudantes sejam cumpridos, de modo que não ocorra violação ou prejuízos aos estudantes. Os supervisores escolares, visitam as escolas regularmente e acompanham o AEE a fim de que o trabalho pedagógico e administrativo aconteça de maneira eficaz com qualidade e de forma inclusiva (Michels; Carneiro; Garcia, 2010).

Nesse contexto, o AEE aborda mais uma ação para oportunizar, favorecer e fortalecer as atividades e propostas planejadas pelas instituições escolares, garantindo o acesso e a permanência do estudante na escola, bem como os serviços de direito, dentro da perspectiva inclusiva. O diretor de escola precisa acompanhar os projetos e as atividades realizadas na escola regular e no AEE para assegurar o atendimento adequado, buscando apoio nos membros da comunidade escolar e supervisão quando surgirem impedimentos ou dificuldades de continuação da proposta pedagógica ou administrativa da instituição, materializando a gestão democrática na escola.

4.3 As dimensões da Gestão Escolar

A noção de Gestão Escolar foi incorporada pela sociedade a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, enfatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 14, que aborda a gestão democrática como um princípio fundamental, destacando-a como um processo coletivo, participativo e dialogado (Tesani, 2010).

Nesse contexto, o conceito de gestão abrange a ideia de ação, de engajamento, de participação, de análise de situações, de tomada de decisões e de intervenções, sempre de maneira colaborativa. No campo educacional, Luck (2009) aponta que a gestão passou por uma transformação conceitual, sendo entendida atualmente como o reconhecimento da participação dos indivíduos nas decisões e associada à democratização do processo

pedagógico. Esse novo entendimento implica um compromisso coletivo voltado para a obtenção de resultados educacionais eficazes e significativos.

Consoante os artigos 3 e 4 do Decreto nº 54.453/2013, que estabelece as atribuições dos profissionais que atuam na Gestão Escolar da rede municipal de ensino de São Paulo:

Art. 3: A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político pedagógicos de cada unidade educacional.

Art. 4: A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola (São Paulo, 2013, n. p.).

Portanto, a Gestão Escolar deve buscar sempre o melhor para estudantes, promovendo as transformações possíveis. Entendida como um processo político, a Gestão Escolar transcende a simples tomada de decisões, sendo sustentada pelo diálogo, pela alteridade, pela construção coletiva de normas e pela criação de canais de comunicação, com o objetivo de expandir o acesso às informações para todos os envolvidos na escola (Lombardi, 2012).

O Decreto nº 54.453/2013, que estabelece as atribuições dos profissionais que atuam na Gestão Escolar da rede municipal de ensino de São Paulo, ainda destaca, em seu artigo 6, as atribuições do diretor de escola a seguir:

VI -Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos habilidades e superdotação (...) globais do desenvolvimento e altas;

IX -Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

XII -Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

XIII -Promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais (São Paulo, 2013, n. p.).

Em linhas gerais, na figura do gestor escolar, o diretor fica incumbido de articular conhecimentos, pessoas, procedimentos e valores, alinhado ao sistema de ensino. Esse profissional possui um importante papel na inclusão da gestão de pessoas, de recursos e da gestão pedagógica, desenvolvendo ações dinâmicas e interativas que refletem a realidade da escola.

Ao centralizar o desenvolvimento humano, Faeti (2020) apresenta a Gestão Escolar com uma característica singular em suas possibilidades de atuação. A concepção de gestão, conforme descrita pelo autor ganha maior relevância quando entendida como uma ação

política. Nesse contexto, gerir significa atuar em parceria com os outros, promovendo e construindo estratégias coletivas com um propósito comum: ensinar e aprender.

Segundo Falsarella (2018), o diretor de escola emprega suas habilidades para compartilhar decisões e coordenar o trabalho da equipe com um foco central na aprendizagem de estudantes, considerando o contexto socioeconômico e cultural. Nessa perspectiva, influenciado pelas dimensões política, ética, teórica, técnica e pelos valores éticos, o diretor articula esses conhecimentos contextuais e aprimora progressivamente seu desempenho na escola, conforme o esquema apresenta na figura 3 abaixo.

Figura 3: Dimensões da gestão escolar



Fonte: FALSARELLA (2018, p.42).

Sendo assim, a adoção de métodos que proporcionam as condições necessárias para a construção da autonomia, tanto da unidade escolar quanto das pessoas permitem o alcance dos objetivos e metas da gestão da unidade, especialmente, quando estendidos a toda a comunidade escolar. Consoante Luck(2009), o gestor escolar deve objetivar o alcance da aprendizagem e do desenvolvimento, potencializando as habilidades dos estudantes sem exclusão, promovendo o verdadeiro papel social da educação e da escola comprometidas com a democracia.

4.4 Gestão democrática e participativa

Ao incorporar a democratização na gestão escolar, busca-se compartilhar o poder, aumentando a sensibilidade dos processos educativos às questões sociais e culturais. Dessa

forma, a escola pode se transformar em uma fonte de diversas estratégias de gestão democrática e participativa, tornando a educação mais avançada e promissora (Araújo, 2009).

Lima (2011) chama atenção para a relação profunda entre educação e democracia, pois ambas buscam promover uma vida melhor para todos, independentemente da cultura, do gênero, da raça ou da crença. A democracia e educação são interdependentes, de modo que a democracia está fortalecida na educação, enquanto a educação é desenvolvida em um contexto democrático com direcionamento realizado por lideranças, gestões e processos políticos.

Segundo Luck (2009), a gestão democrática envolve a participação ativa da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, responsáveis e funcionários nas decisões e processos da escola, a partir de mecanismos direcionados à participação e à consulta, promovida a transparência, além de se incentivar o trabalho coletivo e o diálogo aberto entre todos os envolvidos.

De acordo com a LDBN Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu artigo 3, inciso VIII, e na Constituição Federal (Brasil, 1988), artigo 206, inciso VI, o processo educativo está caracterizado na colaboração, a qual tem como demanda a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Com essa definição, evidenciam as missões, as visões e os valores que cada unidade educativa tem a partir da proposta democrática e dos documentos norteadores da rede à qual esteja atrelada. O intuito da gestão democrática tem relação com a proximidade da escola com aqueles que fazem parte dela, construindo espaços abertos e participativos, tendo a possibilidade de acesso, de progresso e de sucesso em uma escola viva.

O processo democrático configura-se por necessidades sociais, idealizando os preceitos em favor dos direitos humanos não apenas por força da Lei, mas pela utilização dos equipamentos públicos por todos. Quando evidenciamos os direitos e os deveres também destacamos a necessidade de assumir responsabilidades por todos os membros participantes de cada equipamento escolar. Sob essa ótica, Lucky (2009) salienta direitos e deveres como conceitos inseparáveis, pois a menção de um implica inevitavelmente o outro. É nesse equilíbrio que se fundamenta a verdadeira democracia, sustentada pela participação ativa, qualificada pela cidadania e pela busca coletiva do bem comum.

Por meio desta concepção, o gestor escolar cria ações para que os membros de um agrupamento social façam parte desse percurso. Cabe destacar que a democracia não constitui apenas tomada de decisões, mas a efetivação dessas decisões ao longo de um processo de construção em uma unidade coletiva, ou seja, uma ação coletiva (Lucky et al., 2008).

A escola democrática também permite a manifestação de contradições de maneira organizada, respeitando o espaço e os conflitos da sociedade, conforme Lima (2011). Portanto, o ambiente escolar deve estar aberto à comunidade, independente de suas opiniões a fim de construir uma escola cidadã não apenas pedagógica e administrativa. Apesar da atualidade apontar para a necessidade de uma escola democrática, ainda existem escolas nas quais há servidores que infelizmente não colocam em prática essa perspectiva, desconfigurando os aspectos legais da contemporaneidade, contribuindo para a exclusão de muitos sujeitos do desenvolvimento da escola (Ramos, 2010). É caro

Notar que, embora a gestão tenha um papel primordial na organização administrativa, pedagógica e nas relações interpessoais da instituição escolar, ela não pode e nem deve resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação, mas pode promover a mediação de possíveis caminhos para democratizar as relações de poder, compartilhando alternativas que viabilizem o acesso e a permanência das pessoas na escola e, por conseguinte, conquistando um espaço na própria sociedade (Flores, 2018, p. 75).

A escola que se preocupa com uma educação inclusiva e de qualidade está em busca de transparência nos processos administrativos e pedagógicos, além das situações relacionais entre comunidade e escola, de modo que esteja disposta a ser avaliada com o objetivo de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. A descentralização da tomada de decisões aumenta as chances de participação da comunidade, trazendo contribuições à prática educativa devido a uma divisão na responsabilidade social do diretor de escola.

Para que a proposta democrática ocorra no ambiente escolar é necessário que o diretor de escola, os assistentes de diretor de escola e os coordenadores pedagógicos – considerados como equipe gestora – construam um ambiente democrático, por meio, também, de uma escuta sensível e atenta de professores, de servidores de apoio como os agentes de organização escolar, auxiliares técnicos educacionais, auxiliares de cozinha e merendeiras, membros da equipe de limpeza e, claro, os bebês, as crianças, estudantes, jovens e adultos, os pais, responsáveis e membros participantes da comunidade pela qual esse equipamento está assistido.

Em suma, os resultados evidenciaram que ainda há muito trabalho a ser feito pelo gestor, tendo em vista o número crescente de matrículas de alunos de inclusão nas escolas, propondo-se ao gestor uma reflexão quanto à existência da gestão democrática na escola e o seu papel mobilizador de ações educativas que envolvam a comunidade escolar para a concretização de uma política educacional inclusiva nas instituições de ensino (Martinho, 2024, p. 105).

O trabalho que garanta voz e voto, para Paro (2010), favorece melhores condições para uma tomada de decisões sobre os resultados (os atingidos e os não atingidos),

desconcentrando o poder das mãos do diretor de escola, repassando-o ao grupo. A responsabilização de todos gera comprometimento com o intuito de melhorar o ambiente do qual se faz parte, construindo de forma coletiva uma educação de qualidade e com a garantia dos direitos de aprendizagens. A verdadeira democracia escolar é concretizada quando toda a comunidade escolar está envolvida nos debates, nas discussões, nas reflexões, nas ações e nas decisões, contribuindo para o processo educativo e garantindo uma inclusão escolar mais eficiente. Portanto, consoante aponta Lima (2011) não basta haver Leis que regulamentem essa participação, mas se faz necessário que o gestor escolar implemente ações práticas para garantir a participação efetiva.

Neste contexto, a gestão democrática do ensino regulamentada parcialmente pela LDBN (Brasil, 1996), determina que os sistemas de ensino devem definir normas específicas para a gestão democrática na educação básica. O artigo 12 da referida Lei estabelece diretrizes para a gestão democrática, que ressaltam a necessidade de colaboração integrada entre as escolas, as famílias e a comunidade. Essa abordagem concorda com os mecanismos legais para a criação de ações coletivas, sublinhando a importância da participação de todos no processo decisório, como na alocação de recursos e na garantia do acesso e da permanência de estudantes na escola, entre outros aspectos (Silva, 2016).

A Gestão Escolar na perspectiva democrática é uma abordagem não violenta que permite a todos contribuir para um PPP de qualidade, promovendo uma participação comprometida e organizada. Nesse cenário, a gestão democrática rompe com paradigmas estabelecidos e introduz mudanças nas rotinas administrativas das escolas, fundamentando-se no processo decisório participativo. Para que essa prática seja efetiva, torna-se fundamental que toda a equipe escolar e a comunidade estejam engajadas nos eventos escolares e nas decisões relacionadas às questões políticas educacionais da escola (Lima, 2011).

Desse modo, a gestão escolar emerge como uma orientação e liderança fundamentadas em princípios educacionais democráticos, servindo como referencial para a organização e direcionamento do trabalho educativo. Neste contexto, o diretor de escola ou gestor escolar deve promover um ambiente agradável na integração da escola com a comunidade, a fim de garantir os direitos de aprendizagem de todos. O papel do diretor de escola está relacionado à responsabilidade de reconhecer as necessidades da escola e todos que estão ali, não na perspectiva para a garantia de valores individuais, mas nas necessidades do coletivo, transformando o ambiente educacional em espaço democrático de exercício da cidadania, conforme advoga Libâneo (2015):

Destarte, precisa-se pensar no perfil das pessoas que ocupam o cargo de diretor escolar, pois para romper com a lógica hegemônica que habita algumas escolas, a pessoa direcionada ao cargo, precisa ser sensível e ter um olhar singular às questões escolares para, de fato, ser um agente promovedor de ações outras na potência das pessoas nas escolas (Almeida; Rodrigues, 2022, p. 204).

Cabe ao diretor da escola analisar se a equipe escolar está se atualizando, em busca de melhorias no processo educativo dos estudantes. O direito à educação exige condições e oportunidades para que todos disponham de acesso a uma formação continuada, construindo qualidade de vida e o desenvolvimento para a cidadania. Portanto, uma escola inclusiva depende de ações por parte do diretor de escola que oportunize a eliminação das barreiras que possam dificultar ou impedir o processo de aprendizagem de estudantes, além de assegurar o acesso e a permanência. Deste modo, é de responsabilidade da gestão incorporar esses conceitos para que a formação se torne mais justa e igualitária nas escolas.

4.5 **Gestão de pessoas**

Silva (2016) aponta que uma das ações do diretor de escola envolve a gestão de pessoas, considerando aspectos como a motivação, o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos funcionários. Essa dimensão é responsável por desenvolver programas de formação, promover um ambiente de trabalho colaborativo e saudável e gerenciar conflitos.

A gestão de pessoas permite a verdadeira promoção da inclusão, estando além da integração de estudantes ao exigir uma flexibilização contínua das práticas e dos métodos pedagógicos para assegurar que todos, independentemente de suas habilidades ou especificidades, possam participar e beneficiar-se do processo educacional. O gerenciamento proativo dos recursos humanos, garante que os profissionais da educação estejam capacitados para identificar e responder às especificidades discentes, promovendo um ambiente de respeito e equidade (Silva, 2016).

Para Tesani (2010) a gestão de pessoas na educação inclusiva requer uma colaboração efetiva entre diversos especialistas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. Essa cooperação é vital para implementar as melhores práticas de ensino e suporte individualizado. A gestão de pessoas eficiente deve garantir que esses profissionais trabalhem em conjunto, compartilhem informações, estratégias e desenvolvam planos educacionais personalizados, que maximizem o potencial de cada estudante.

A gestão de pessoas é importante para formação de uma equipe comprometida com a inclusão, cabendo ao diretor de escola escolher profissionais com uma visão inclusiva,

dispostos a promover a inclusão. A inclusão efetiva, para Luck (2009), envolve um processo contínuo que requer dedicação, reflexão constante e flexibilização para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial.

4.6 **Gestão pedagógica**

A Gestão Escolar deve ser compreendida e organizada, ainda, a partir da interrelação entre as práticas e as ações que envolvem o trabalho do diretor, fundamentais para assegurar a qualidade da educação oferecida. Neste contexto, evidencia-se a relevância das ações de uma gestão pedagógica centrada no processo de ensino e de aprendizagem, buscando garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Para tanto, a gestão pedagógica depende de práticas embasadas no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades pedagógicas (Hengemuhle, 2014).

Portanto, a gestão pedagógica desempenha um importante papel na implementação de uma educação efetivamente inclusiva nas escolas. A gestão pedagógica deve estar centrada em práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, envolvendo a atenção à implementação de um currículo acessível a todos com flexibilizações para atender as especificidades dos estudantes com deficiência, conforme explica Tesani (2010). Quando o diretor de escola assume as responsabilidades da colaboração pedagógica com o coordenador pedagógico, conjuntamente com os professores, assegura que o currículo e as práticas de ensino sejam flexibilizadas e estejam acessíveis para atender às diversas necessidades dos estudantes.

A gestão escolar é, portanto, a primeira na escola que precisa se conscientizar da importância de atuar na organização da escola na perspectiva inclusiva, e seja a base para todo o desenvolvimento pedagógico e princípio para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.... Essa prática remete a um exercício da gestão escolar, mais coerente, que deixa o espaço dos gabinetes, e visa à busca do conhecimento do que realmente ocorre nas salas de aula, participando ativamente do foco pedagógico (Freitas, 2019, p. 136).

Neste contexto, a personalização do processo educacional promove a inclusão, garantindo que cada estudante possa receber o suporte necessário para alcançar seu pleno desenvolvimento integral. Além da flexibilização curricular, a gestão pedagógica deve focar na formação contínua dos educadores, de modo que o diretor seja capaz de criar oportunidades que permitam aos professores aprimorarem suas habilidades e seus conhecimentos sobre práticas inclusivas, por meio de ações de troca entre docentes que

abordam metodologias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula ou qualquer ambiente da escola (Seneda, 2019).

Segundo Paro (2010), outro aspecto relevante da gestão pedagógica é a avaliação e o monitoramento das práticas educacionais, cabendo ao diretor estabelecer mecanismos para avaliar a qualidade das estratégias pedagógicas inclusivas e ajustar as abordagens conforme necessário, considerando métodos que inclui a coleta e a análise de dados sobre o desempenho dos estudantes, a identificação de áreas que necessitam de melhorias e a realização de ajustes no currículo e nas práticas de ensino. Uma gestão pedagógica eficaz considera métodos de avaliação para reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender e de expressar conhecimento, além de ofertar o suporte pedagógico adequado aos estudantes.

Portanto, a gestão pedagógica vai além de técnicas e de métodos, envolvendo a capacidade de compreender e de analisar criticamente a realidade, exigindo a coordenação, orientação e estímulo para a busca de resultados, com decisões tomadas de forma coletiva e com foco nas relações sociais.

4.7 **Gestão administrativa**

De acordo com Libâneo (2015), os termos organização, administração e gestão são empregados em processos organizacionais e possuem significados semelhantes: organizar significa dispor de maneira ordenada, articulada as partes de um todo e fornecer as condições necessárias para a realização de uma ação. Administrar refere-se ao ato de governar e implementar um conjunto de normas e de funções. Neste contexto, a gestão administrativa envolve a organização e administração dos recursos materiais, financeiros e humanos da escola.

Conforme Paro (2010), a capacidade de administração de uma gestão escolar administrativa é fundamental para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira estratégica para promover a inclusão de estudantes, a fim de assegurar a implementação de práticas inclusivas, como a flexibilização de infraestrutura e de aquisição de materiais para apoiar a inclusão, realizando avaliações contínuas das práticas e das políticas inclusivas e ajustando-as quando necessário.

Ao garantir a compra de materiais para atuação dos docentes com os estudantes, vemos como uma ação político administrativa interfere no trabalho pedagógico com os estudantes no ambiente escolar. Ademais, além da ação administrativa que é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais também relataram a importância de a gestão

escolar ter o conhecimento sobre a evolução de alguns conceitos relacionados a pessoas com deficiência (Souza, 2022, p. 70).

Neste propósito, a gestão administrativa é responsável pela alocação eficiente de recursos e na criação das condições necessárias para a inclusão. Madruga (2021) salienta que uma gestão verdadeiramente engajada e comprometida com sua comunidade escolar demonstra sensibilidade às suas necessidades, promove decisões compartilhadas e analisa criticamente as lacunas existentes.

Para isso, torna-se essencial estabelecer um espaço de diálogo e de acolhimento, que inspire um trabalho colaborativo e esteja em sintonia com os objetivos e as expectativas da escola. O diretor de escola deve garantir recursos adequados, tanto materiais quanto financeiros, para apoiar a educação inclusiva, incluindo a aquisição de tecnologias assistivas, flexibilizações na infraestrutura e a contratação de pessoal especializado. Além disso, uma gestão administrativa eficaz assegura a conformidade com regulamentações e políticas educacionais relacionadas à inclusão, conforme aponta Araújo (2009).

Na perspectiva inclusiva, a gestão administrativa deve também promover a criação de um ambiente escolar que acolha a diversidade e respeite as diferenças individuais, considerando a necessidade de implementação de políticas e de práticas que fomentem a participação ativa de todos os estudantes e a redução de barreiras que possam impedir a inclusão plena (Hengemuhle, 2014). Rodrigues (2016) destaca que o diretor deve trabalhar para integrar práticas inclusivas em todos os aspectos da administração escolar, desde a contratação de pessoal até a flexibilização das instalações e a oferta de serviços de apoio. A administração inclusiva é a base para uma escola com oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de forma equitativa.

4.8 Gestão da organização, cultura, clima e cotidiano escolar

Para Luck (2009) uma gestão escolar organizada promove uma cultura inclusiva e clima escolar que produzam uma cultura de respeito e de valorização da diversidade, criando um ambiente seguro e acolhedor que reforce os valores inclusivos desde a rotina das aulas até as atividades extracurriculares. É importante fomentar uma cultura escolar que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar.

O diretor de escola é responsável por garantir que a escola funcione de forma eficaz e inclusiva de acordo com o planejamento, a coordenação e a supervisão das atividades escolares, assegurando que os recursos sejam utilizados de maneira a promover a igualdade e

a inclusão. Para ser efetiva, segundo Libâneo (2015), o diretor de escola deve adotar práticas que respeitem e valorizem a diversidade, criando um ambiente no qual todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, exigindo uma visão clara de políticas inclusivas e estratégias que incentivem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Para uma educação ser, de fato inclusiva, a cultura escolar precisa estar embasada em valores, crenças e práticas que promovam o respeito e a valorização das diferenças, permitindo a aceitação e o entendimento mútuo entre estudantes, professores e funcionários. Portanto, a cultura escolar precisa de uma base em princípios de justiça social e de igualdade, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e que as necessidades de todos os estudantes sejam atendidas (Tesani, 2010).

Araújo (2009) destaca que uma cultura inclusiva contribui para um clima positivo e acolhedor, em que cada indivíduo consegue sentir-se integrado à comunidade escolar. O clima escolar refere-se ao ambiente emocional e social predominante na escola, influenciado pelas interações entre os membros da comunidade escolar. Um clima positivo é essencial para o bem-estar de alunos e para o sucesso acadêmico.

Dentro de uma abordagem inclusiva, o clima escolar deve ser caracterizado por um ambiente seguro e respeitoso, em que a diversidade é celebrada e as práticas discriminatórias são ativamente combatidas, promovendo a empatia, a colaboração e o suporte mútuo, enriquecendo a experiência educacional para todos os estudantes (Silva, 2016).

Sendo assim, o cotidiano escolar deve ser organizado a fim de refletir os valores inclusivos da instituição, situação que envolve desde a flexibilização de currículos e de metodologias de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem até a implementação de práticas que garantam a participação plena de todos os estudantes nas atividades escolares. A inclusão deve estar presente em todos os aspectos do cotidiano escolar, desde a disposição física do espaço até as interações entre professores e estudantes como destaca Hengemuhle (2014).

Portanto, a educação inclusiva na Gestão Escolar exige um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores para entenderem e aplicarem práticas inclusivas. A inclusão é um processo dinâmico que demanda constante reflexão, flexibilização e aprimoramento, garantindo que a cada estudante seja oportunizado o alcance do seu potencial e suas habilidades, a partir de em um ambiente educacional que valoriza e apoia a diversidade.

4.9 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) orienta a gestão da escola por meio de uma ação coletiva e caracteriza-se como um processo que envolve a definição da política educacional da instituição e seus projetos pedagógicos, contando com a participação da comunidade escolar. O PPP é o instrumento que possibilita a autonomia escolar, representando um elemento prático que confere às unidades escolares independência para estabelecer suas metas e direções, contando com a participação de toda a equipe envolvida no processo de ensino-aprendizagem (Luck, 2009).

Tanto a autonomia quanto a democratização no ambiente escolar fazem parte do processo pedagógico e envolvem a definição dos objetivos e a organização da escola. Neste contexto, a elaboração do PPP objetiva garantir a qualidade da escola ao refletir as abordagens de ensino e as formas de aprendizagem dos estudantes, incluindo os conteúdos, a metodologia de ensino, as formas de avaliação, os valores e os compromissos com a educação dos estudantes.

A elaboração do PPP está prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que, em seu artigo 12, inciso I, destaca a importância de respeitar as normas do sistema de ensino ao criar e executar a proposta pedagógica. Para que seja adequado, as escolas precisam definir claramente seu papel social, cultural e educacional, sendo um esforço colaborativo de toda a equipe pedagógica, envolvendo uma análise das práticas de aprendizagem, diretrizes escolares, documentos de suporte à educação, métodos de avaliação e inclusão dos estudantes, entre outros aspectos (Hengemuhle, 2014).

O diretor de escola é responsável pela coordenação e implementação do PPP e, após analisar as dificuldades da unidade escolar, deve organizar as metodologias, o currículo, os aspectos da prática escolar e os métodos de avaliação a fim de promover o progresso da instituição e melhorar a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem (Silva, 2016).

O PPP é o documento que direciona as práticas e as políticas de uma escola e, no contexto da inclusão, permite ao diretor de escolas segurar o compromisso da unidade com a educação inclusiva. Para tanto, faz-se necessário definir objetivos claros voltados para a inclusão, elaborar estratégias para atender às especificidades dos estudantes e realizar avaliações contínuas do processo. Além disso, o PPP deve ser revisado periodicamente para assegurar que continue a atender às demandas de um ambiente educacional diversificado e inclusivo (Luck, 2009).

5 RECURSO EDUCACIONAL

A proposta deste recurso educacional surgiu a partir do percurso realizado por este pesquisador como diretor de escola. Ao enfrentar desafios relacionados ao desenvolvimento de ações com base nos documentos norteadores quanto à política pública paulistana em prol da inclusão escolar de todos. Compreendendo que cada unidade educativa tem uma realidade acerca da atuação enquanto profissionais de educação, respeitando também a realidade dos estudantes, de familiares e da comunidade escolar, ancorados pela proposta do PPP das escolas, propusemos uma espécie de “Guia de Orientação” com foco em sugestões para ações vinculadas à implementação da inclusão escolar por parte dos diretores de escola.

Para a construção deste guia foi necessário compreender aspectos caros à atuação do diretor em diferentes dimensões, tais como: gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da organização, cultura, clima e cotidiano escolar e o PPP, articulando-as às políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva da cidade de São Paulo.

5.1 Título do recurso educacional

Guia orientador do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva paulistana.

5.2 Público-alvo

Este recurso educacional é destinado aos profissionais de educação, em especial aos gestores escolares e diretores de escola que atuam em diferentes ciclos da educação básica.

5.3 Resumo do recurso educacional

O recurso tem como interesse apoiar o processo de ações e de estratégias para um diretor de escola construir um ambiente inclusivo para todos a partir de seus diferentes desafios no ambiente escolar. A proposta é compartilhar sugestões que venham a contribuir para a articulação das ações do diretor, apontando caminhos possíveis para um processo de inclusão.

Toda a fundamentação teórica foi construída a partir de uma pesquisa científica, que buscou responder quanto à atuação da gestão escolar no fortalecimento de uma escola inclusiva. O material poderá ser disponibilizado às 13 Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo em arquivo digital ou impresso caso seja necessário, podendo ser livremente propagado e utilizado como um produto de apoio para gestores escolares. É importante reiterar que se trata de sugestões de ações, uma vez que cada equipamento escolar é único, assim como, cada diretor de escola. Logo, as propostas poderão ser reguladas conforme as necessidades.

5.4 Diagnóstico local

Conforme disponível no site da SME-PMSP a rede municipal atende mais de 1 milhão de estudantes, distribuídos em mais de 1.516 estabelecimentos escolares. Espera-se que esse material possa ser utilizado em todas as escolas da rede municipal de São Paulo e em outras redes escolares.

5.5 Objetivos recurso

O interesse deste guia é propor ações relacionadas à construção de estratégias por parte do diretor de escola para o processo de inclusão de todos no ambiente escolar.

5.6 Metodologia do recurso

Para construção do “Guia de Orientação” foram perpassadas as seguintes etapas:

Momento 1 – Coleta de dados quanto a pesquisas relacionadas ao tema: procurou-se realizar um levantamento bibliográfico de materiais que discutem o papel do diretor de escola em seu processo de fortalecimento de um ambiente escolar inclusivo.

Momento 2 – Busca documental de leis em vigor para compreender a organização da política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva com referência à cidade de São Paulo.

Momento 3 – Após o levantamento foi realizada uma leitura exploratória dos estudos encontrados e descartados os que não apresentavam correlação com o tema deste estudo, como por exemplo, os estudos que envolviam outras áreas de atuação que não fosse educação.

Momento 4 – Análise crítico-reflexiva quanto aos trabalhos selecionados para fazer parte da pesquisa e, conseqüentemente, deste produto educacional.

Momento 5 – Análise dos documentos publicados pela SME-PMSP.

Momento 6 – Construção de propostas e estratégias de ações.

Momento 7 – Revisão ortográfica, gramatical e diagrama do produto.

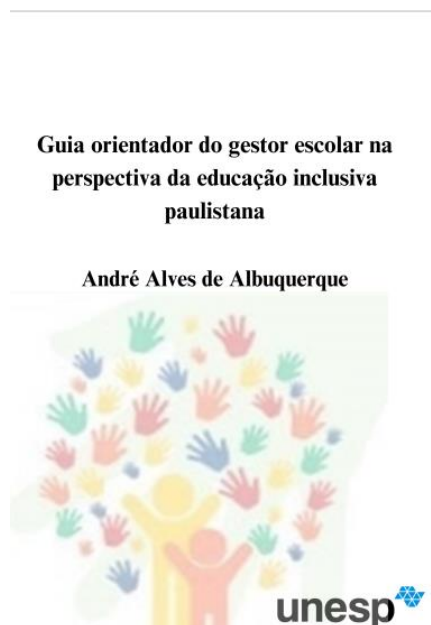
Momento 8 – Entrega do produto para as 13 Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo. O material será disponibilizado de maneira digital.

5.7 Desenho do recurso

O conteúdo do material está organizado em duas partes com base nos elementos textuais. A primeira, intitulada “Política Paulista da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, descreve as particularidades do processo de inclusão promovido pela Rede Municipal de Ensino (RME). Nessa seção, foram analisados os documentos oficiais que abordam a inclusão escolar, destacando os caminhos e os serviços necessários para implementar a inclusão nas escolas da cidade de São Paulo. A segunda parte discute “As dimensões da gestão escolar”, explorando suas características e analisando de que forma o diretor de escola pode atuar para viabilizar a proposta inclusiva.

As imagens a seguir ilustram algumas partes do material:

Figura 4: Capa do guia orientador



Fonte: o autor, 2024.

Figura 5: Apresentação

APRESENTAÇÃO

Caros Diretores de escola, Assistentes de Diretores e Coordenadores pedagógicos, este guia tem como objetivo principal apresentar ações no âmbito da gestão escolar que contribuam ao fortalecimento da inclusão nas escolas do município de São Paulo - SP ou para outras redes de ensino que tiverem interesse.

Esse material resulta de uma pesquisa, intitulada “Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva paulistana”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente.

O material está dividido em duas partes: 1- Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva paulistana e 2- Atuação do gestor no que compete às dimensões da gestão democrática e possibilidades de estratégias em prol do fortalecimento de ações na construção de uma escola inclusiva para todos.



Figura 6: Política Pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva São Paulo, (2016) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Ela orienta que toda a rede municipal de educação ofereça respostas adequadas às necessidades específicas de cada aluno atendido, assegurando:

- A transversalidade da educação especial em toda a educação básica atendida pela rede;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e capacitação de outros profissionais da educação para promover a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação;
- Articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas municipais.

Figura 7: Gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva

2. Gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva

A gestão escolar tem o papel de apoiar, orientar e criar condições para quanto a importância de tornar o currículo e as atividades pedagógicas acessíveis a todos os estudantes, promovendo a inclusão e garantindo os direitos de cada um. De acordo com Homrich e Cordeiro (2017), é essencial que essa acessibilidade seja fornecida pelos gestores e professores especializados, garantindo que as ações sejam bem articuladas.

Além disso, a gestão escolar deve envolver toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem, assegurando que todos os membros ofereçam apoio conforme as necessidades de cada estudante. Uma escola inclusiva e democrática entende a inclusão como um processo contínuo, coletivo e sistemático.

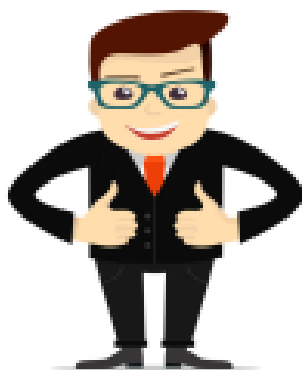
Para que a gestão escolar atue de forma eficaz em sistemas educacionais inclusivos, é necessário cumprir a legislação, garantir o acesso à educação, identificar as necessidades dos estudantes, proporcionar condições para o diagnóstico adequado, contar com equipes de apoio especializado, promover a formação continuada dos professores e outros profissionais da educação, incentivar a participação da comunidade escolar e dos conselhos escolares e garantir a acessibilidade em todos os aspectos do ambiente educacional (Sekkel, 2003, apud Silva, 2016, p. 52).

Figura 8: Dimensões da gestão escolar

DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

O conceito de "gestão" engloba ação, engajamento, participação, análise de contextos, tomada de decisões e intervenções, sempre de maneira colaborativa. No âmbito educacional, Luck (2009) ressalta que a gestão passou por uma mudança conceitual, sendo agora entendida como a valorização da participação dos indivíduos nas decisões e associada ao processo de democratização do ensino. Esse novo entendimento exige um compromisso coletivo voltado para alcançar resultados educacionais significativos e eficazes.

De acordo com os artigos 3º e 4º do Decreto nº 54.453/2013, que estabelece as atribuições dos profissionais que atuam na gestão escolar da rede municipal de ensino de São Paulo:



Artigo 3º: A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político pedagógicos de cada unidade educacional.

Artigo 4º: A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola (...). (São Paulo, 2013, p. s/n.).

Portanto, a gestão escolar, especialmente representada pelo diretor da escola, deve buscar sempre o melhor para todos, promovendo transformações.

Figura 9: Considerações finais

Considerações Finais

A escola, enquanto instituição, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, na promoção da socialização e na formação da cidadania. Para cumprir essa função social de maneira plena, é essencial que os gestores escolares criem um ambiente acolhedor e inclusivo, que assegure a todos os estudantes o acesso, a permanência e a qualidade do aprendizado, respeitando os direitos universais de cada um.

O principal desafio para os gestores escolares é elaborar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades de aprendizagem, considerando as diferentes realidades e contextos de cada estudante. A inclusão, nesse cenário, deve ser tratada de forma abrangente, com um olhar atento à valorização da diversidade. O gestor escolar tem um papel crucial ao promover um ambiente educacional inclusivo, sendo responsável por coordenar ações interdependentes que garantam condições para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, possam aprender de maneira equitativa e alcançar seu potencial máximo.

Para uma gestão escolar verdadeiramente democrática e participativa, o gestor deve envolver toda a comunidade escolar no processo decisório. Essa abordagem é fundamental para a inclusão, pois fortalece o engajamento de pais, alunos, professores e demais membros da escola na criação e implementação de políticas e práticas inclusivas. As decisões devem ser tomadas de maneira transparente, permitindo que todos compreendam as intenções e os objetivos. A responsabilidade pela inclusão é coletiva e exige o compromisso de todos os envolvidos na escola, para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

41

Fonte: o autor, 2024.

A parte gráfica do produto foi elaborada no aplicativo Canva com imagens do *freepics*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um sistema complexo, fundamentado em teorias e políticas que definem sua função, desempenhando um importante papel na concepção e construção do conhecimento, na socialização e na formação da cidadania. Para cumprir sua função social de forma efetiva, os diretores de escola devem proporcionar um ambiente acolhedor, que garanta acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os estudantes, assegurando os direitos universais.

De acordo com o questionamento realizado no início desta pesquisa, com o objetivo principal de identificar ações no âmbito da gestão escolar que contribuam ao fortalecimento da inclusão nas escolas do município de São Paulo – SP, chegamos à conclusão de que o principal desafio enfrentado pelo gestor escolar é a elaboração de estratégias institucionais que atendam às diversas necessidades e contextos de aprendizagem. Neste contexto, a inclusão precisa ser abordada de forma multifacetada, cabendo ao gestor adotar uma abordagem que valorize a diversidade e utilize sua liderança para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. O diretor desempenha um papel fundamental na implementação e na manutenção de uma educação inclusiva, coordenando áreas de gestão interdependentes e essenciais para criar um ambiente acolhedor e adequado para todos os estudantes.

Com referência ao objetivo específico 1 desta pesquisa, conhecer e analisar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação paulistana, temos a compreensão após análise da política de educação especial construída pela RME, que ao longo de décadas esta apresentou evolução em diferentes frentes para garantir e fortalecer o atendimento dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas da cidade de São Paulo. Entretanto, quanto à descrição das ações diretas da atuação do diretor de escola em seus documentos norteadores, há a necessidade maior direcionamento de como este deve atuar.

Já no objetivo específico 2, discutir a relevância da gestão democrática e participativa nos âmbitos administrativo, pessoal, pedagógico e da organização, cultura, clima e cotidiano escolar, a gestão escolar deve ser orientada pela perspectiva da inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente, de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, torna-se fundamental garantir que a escola disponha de recursos materiais e humanos adequados para atender às especificidades de cada estudante. Portanto, o gestor escolar é um elemento

essencial na promoção da inclusão, considerando a relevância de sua atuação em diferentes áreas da gestão escolar, desde a abordagem da educação inclusiva até a adoção de práticas de gestão democrática e participativa.

O diretor de escola deve assegurar que todos os aspectos da gestão escolar estejam alinhados com os princípios da inclusão e da gestão pedagógica - que envolvem a adaptação dos métodos de ensino para atender às especificidades dos estudantes - garantindo que a diversidade seja valorizada e seja promovida a equidade no processo educativo. Quanto à gestão administrativa, esta deve garantir a adequada alocação de recursos para apoiar a inclusão, enquanto a gestão de pessoas deve concentrar-se na formação e na sensibilização dos profissionais da educação sobre a importância da construção de concepções educacionais em favor de práticas inclusivas.

Para uma gestão democrática e participativa, o gestor deve envolver toda a comunidade escolar na tomada de decisões. Essa abordagem torna-se essencial para a inclusão, uma vez que promove o engajamento de pais, de estudantes, de professores e outros membros da comunidade na formulação de políticas e práticas inclusivas. As decisões devem ser tomadas de forma transparente com todos os envolvidos compreendendo as motivações e objetivos. A responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada e exige o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Uma gestão inclusiva também deve estar atenta à organização, cultura, clima e cotidiano escolar, elementos fundamentais para a efetiva manutenção da inclusão. Um ambiente escolar positivo, articulado e acolhedor garante que a inclusão seja uma prática cotidiana, refletida na cultura e nas interações da comunidade escolar.

Com base no objetivo específico 3, elaborar uma espécie de guia que oriente o gestor escolar em ações de fortalecimento da inclusão na escola, após a compreensão de toda a pesquisa, foi elaborado um guia orientador com o seguinte título: “Guia orientador do gestor escolar da perspectiva da educação inclusiva”, abordando diferentes aspectos da presente pesquisa. Este guia será propagado, inicialmente, na Diretoria Regional de Educação do território de Guaianases como um arquivo digital e impresso para divulgação aos diretores de escola, podendo ser ampliado para toda a rede municipal de educação da cidade de São Paulo ou outras redes de ensino ou diretores de escolas que tiverem o intuito de fortalecer ainda mais sua atuação em prol da educação inclusiva para todos.

Concluímos a presente pesquisa entendendo que o diretor de escola é um dos pilares fundamentais no ambiente escolar na construção de uma escola inclusiva, a partir da concepção de incluir a todos, oportunizando aos estudantes a aprendizagem e o

desenvolvimento. Sendo assim, este profissional deve assegurar que suas ações estejam alinhadas com as práticas pedagógicas, superando quaisquer barreiras que possam dificultar o ensino, o desenvolvimento e a participação dos estudantes em qualquer espaço educativo, validando essa aprendizagem para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M.; RODRIGUES, M. G. A. Gestão escolar, interdisciplinaridade, coparticipação e seus impactos na educação inclusiva. **Revista Imagens da Educação**, v. 12, n. 3, p. 193-214, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.51230>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. Curitiba: Lesde, 2009.

BOAVENTURA, R. S. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão**. Dissertação de Mestrado - Educação. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE: Presidente Prudente, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/760/1/dissertacao%20Roberta.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília – DF, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**, documento Orientador. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. MEC. Brasília: DF, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Práticas em educação especial e inclusiva. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CINTRA, R. C. G. G. Gestão democrática e o processo de educação inclusiva: uma relação possível? **Revista Teias**, v. 20, n. 57, 2019.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica: Conceitos e finalidades**. São Paulo: UNESP, 2014.

DRAGO, S. L. S.; OLIVEIRA, A. A. S. A gestão da inclusão aluno na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

FAETI, P. V. Gestão educacional e escolar: inquietações sobre a gestão e a formação de professores(as). **Revista @ambienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 3, p. 208-229, 2020.

FALSARELLA, A. M. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens as concepções atuais. In: FALSARELLA, A. M. (org.). **Educação básica e gestão da escola pública**. Araraquara: JUNQUEIRA&MARIN, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ddV7t7vbV8GuTbOPVp8re-fi544smWqw/view>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

FLORES, A. S. **Gestão escolar e educação inclusiva**: articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular. Dissertação (Mestrado) UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, F. P. M. **Gestão escolar e inclusão**: efeitos de um programa de formação. Tese (Doutorado em Educação) Orientadora: Jaíma Pinheiros de Oliveira. Universidade Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual Paulista - UNESP. Faculdade de Filosofia, Marília, 2019.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez/IPF, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

HOMRICH, A. P. M.; CORDEIRO, A. F. M. O Atendimento Educacional Especializado na visão dos diretores escolares. **Revista Educação Santa Maria**, v. 42, n. 3, p. 555-568, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/26723>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

HUERTA, A. P. de O.; SILVA, M. C. F. da; HOLLNAGEL, H. C. Políticas públicas do centro de apoio e acompanhamento à inclusão: integração ou inclusão escolar? **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 7, n. 3, p. 33-46, 2019.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 24, (spe), 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, I. P. **A gestão democrática da escola**: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor, Salvador-BA, 2011.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. [esp.], p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. *In*: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2012.

LUCK, H. **Dimensões da gestão Escolar e suas competências**. Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2009.

LUCK, H. *et al.* **A escola participativa**: a gestão escolar. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MADRUGA, F. C. **Perspectiva da gestão escolar sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Bagé**. Dissertação (Mestrado) 181fls. Orientadora: Profª. Drª. FrancéliBrizolla. Universidade Federal dos Pampas – RS, 2021.

MAGALHÃES, L. de O. R. *et al.* Limites e impasses na criação de condições para uma educação inclusiva “até demais esta escola acolhe!” **Revista Educere et Educare**, v. 16, n. 39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/EDUCARE.V16I39.26067>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado Políticas Públicas e Gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINHO, S. M. S. **Política de educação inclusiva nas escolas na visão do gestor escolar**. Orientadora: Cibelle Albuquerque de laHiguera Amato. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. **A articulação entre serviço especializado e classe comum**: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. 2010. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, R. E.; FERREIRA, P. **Métodos de Investigação**: da interrogação a descoberta científica. Porto: Vida Econômica, 2014.

PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito a diversidade – documentos orientadores no âmbito municipal. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 84-93, 2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor escolar. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kmwmdfkmgtgm6pb6zkzjt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 2, p. 177-194, 2006.

RAMOS, E. S. **A educação especial sob a perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: FAPESP, 2010.

REIS, A. de A.; GOUVEIA, R. A. Além dos professores especializados: a gestão escolar na educação inclusiva. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 7, n. 1, 2023.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

SALATINO, L. T.; LEONE, M. G.; SAPEDE, A. R. As atribuições da equipe gestora, do professor da classe comum e do professor especialista no processo de construção de uma escola inclusiva, tendo como foco a avaliação do estudante com deficiência intelectual. *In*: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** - Ciclo 2 do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.

SANTOS, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cad. Pesquisa** - Educação Básica, Cultura, Currículo. v. 51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147167>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 33.891**, 16 de dezembro de 1993. Institui a Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino e da outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 1993.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 45.415**, 1 de outubro de 2004. Estabelece Diretrizes para a Política de Atendimento a Criança, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2004a.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 51.778**, 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 52.785**, 10 de outubro de 2011. Cria as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs) na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 57.379**, 13 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulista de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO (município). **Portaria nº 2.496**, de 02 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAs integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria

Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (município). **Portaria nº 5.707**, 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.785, de 10 de outubro de 2011. Que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (município). **Portaria nº 5.718**, 18 de outubro de 2004. Regulamenta o Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece Diretrizes para a Política de Atendimento a Criança, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2004b.

SÃO PAULO (município). **Portaria nº 8.764**, 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, 13 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulista de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 2016b.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo-SP, 2012.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 54.453**, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

SÃO PAULO (município). **Recomendação da Secretaria Municipal de Educação**. SME/CME, nº 19 de abril de 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-2-de-19-de-abril-de-2022>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

SENEDA, E. V. **Papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado - Processo de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, 2019.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. Dissertação de mestrado em psicologia – Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22052007150941/publico/clauidialsilva.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2024.

SILVA, I. S. M. **Significações acerca da atuação profissional de uma professora de acompanhamento e apoio a inclusão**. Orientadora: Wanda Maria Junqueira Aguiar. 2019. 225f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. B. M.; BARBOSA, N. M. C.; OLIVEIRA, S. C. **A formação continuada do professor para educação inclusiva: uma mudança na escola.** Webartigos, 2008.

SOUZA, J. C. de. **Inclusão Escolar na cidade de São Paulo: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.** Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 215f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022a.

SOUZA, R. R. de. **A articulação da sala de recursos multifuncionais e salas de aula comum e a percepção dos professores sobre a gestão.** Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022b.

TESANI, T. C. R. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: Edições Asa, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 de fevereiro de 2024.