

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson (Orgs.)



EDESP-UFSCar



GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson (Organizadoras)

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1ª Edição
São Carlos / SP
EDESP-UFSCar
2025

Copyright © 2025 dos autores.

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)
Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)
Clarissa Bengtson (UFSCar)
Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)
Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)
Jacylene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)
Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)
Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)
Marcia Duarte Galvani (UFSCar)
Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)
Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)
Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente
Otávio Santos Costa (UFMA)
Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)
Valéria Peres Asnis (UFU)
Vanessa Cristina Paulino (UFSM)
Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações

(ABNT): Paula Sayuri Yanagiwara

G3389 Gestão Escolar e Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva / organizadoras Adriana Garcia Gonçalves e Clarissa Bengtson. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025. 121 p.

Modo de acesso:
ISBN – 978-65-89874-85-0

1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Acessibilidade. I. Título

CDD: 371.2

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n° 9.610/1998).

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



EDESP-UFSCar

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pelo apoio financeiro.

Ao Departamento de Psicologia (DPsi), por oferecer as condições para a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram com esta obra e compartilharam suas experiências como forma de contribuir para o avanço da ciência e educação em nosso País.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
Adriana Garcia Gonçalves	
Clarissa Bengtson	9
PREFÁCIO	
Mariana Ferraz	11
CAPÍTULO 1	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EVIDÊNCIAS DE PESQUISA	
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa	
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães	
Enicéia Gonçalves Mendes	13
CAPÍTULO 2	
CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL NACIONAL: INTER-RELAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)	
Helen Cristiane da Silva Theodoro	
Paula Paulino Braz	29
CAPÍTULO 3	
QUAIS SÃO OS INTEGRANTES DA GESTÃO ESCOLAR E COMO ATUAM NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL?	
Patrick Langreney Simitan	
Fernando Henrique Cordeiro Alves	
Ketilin Mayra Pedro	43
CAPÍTULO 4	
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ABORDAGEM DA ACESSIBILIDADE: OS TEMPOS E ESPAÇOS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFSCAR	
André Henrique de Lima	
Leonardo Santos Amâncio Cabral	55
CAPÍTULO 5	
PAPÉIS DA EQUIPE GESTORA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CIDADE PARAENSE	
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa	
Carla Ariela Rios Vilaronga	71
CAPÍTULO 6	
GESTÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: A EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE	
Adriana Garcia Gonçalves	
Aline Ferreira Rodrigues Pacco	
Valéria Carla Vieira Gomes	85
CAPÍTULO 7	
PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS SOBRE O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EM HOSPITAL DE RETAGUARDA	
Maria Gabriella Rossini	
Adriana Garcia Gonçalves	
Mariana Cristina Pedrino	97
AUTORES	113

APRESENTAÇÃO

A presente obra, intitulada *Gestão Escolar e Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva*, emerge em um cenário educacional em que se intensificam as discussões acerca da equidade, da justiça social e da efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

O livro reúne capítulos que materializam reflexões e experiências produzidas no âmbito da pesquisa e da prática docente, oferecendo contribuições consistentes ao debate contemporâneo sobre políticas, gestão e formação de professores no campo da Educação Inclusiva.

Cada texto evidencia o compromisso ético e político com a democratização da educação, ao propor uma análise crítica das práticas formativas e de gestão escolar que incidem diretamente sobre o cotidiano das escolas e das instituições educacionais.

A primeira seção da obra centra-se na formação de professores, abordando os desafios e avanços nas políticas públicas que asseguram a preparação inicial e continuada de profissionais para atuar em contextos marcados pela diversidade. A discussão sobre a formação docente revela-se central para a efetivação dos princípios da inclusão, uma vez que o compromisso com a diferença, a sensibilidade pedagógica e o domínio de saberes interdisciplinares constituem elementos indispensáveis à prática educativa transformadora. Além disso, um dos capítulos apresentou a experiência de uma formação continuada de professores em relação ao desenvolvimento e à implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), contribuindo para a divulgação do conhecimento, além de permitir que demais pesquisadoras/es possam agregar conteúdos diversificados às suas pesquisas.

Nessa direção, o debate proposto remete à compreensão de que a formação docente é, antes de tudo, um ato político e ético, voltado à superação de modelos de ensino excludentes e à promoção de uma pedagogia centrada na pluralidade humana.

O bloco seguinte de textos concentra-se nas interfaces entre gestão escolar e inclusão educacional, problematizando o papel dos diferentes integrantes da gestão na promoção de práticas democráticas e equitativas. A partir de fundamentos teóricos clássicos e contemporâneos, os autores discutem a importância de uma gestão que ultrapasse o viés administrativo e assuma um caráter pedagógico, dialógico e corresponsável. Nesse sentido, compreende-se que a gestão escolar, quando orientada por princípios

de acessibilidade e de participação, se torna espaço privilegiado de mediação, inovação e fortalecimento da cultura inclusiva.

A discussão sobre a gestão democrática na pós-graduação, apresentada em um dos capítulos, amplia o escopo analítico da obra ao tratar da acessibilidade em tempos e espaços institucionais no Ensino Superior. Essa abordagem contribui significativamente para a compreensão da inclusão como processo contínuo e transversal, que deve perpassar todos os níveis e modalidades educacionais. Ao propor uma leitura crítica sobre a acessibilidade como fenômeno social e corresponsável, o texto reafirma a necessidade de políticas institucionais que articulem gestão, formação e produção de conhecimento.

Em seguida, é abordado o papel da equipe gestora na Educação Infantil, reafirmando o valor da colaboração, da corresponsabilidade e do protagonismo coletivo na construção de escolas inclusivas. Ao enfatizar a importância da liderança democrática, das parcerias interprofissionais e da formação continuada, o texto sintetiza princípios que atravessam toda a obra: a inclusão não se concretiza apenas por meio de normativas, mas pela ação cotidiana, ética e comprometida de sujeitos que acreditam na transformação social por meio da educação.

Os capítulos dedicados à gestão do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) e às percepções de profissionais sobre o atendimento pedagógico em hospitais de retaguarda trazem importante contribuição ao reconhecer que o direito à educação se estende a todos os contextos de vida, inclusive aos contextos não escolares. Tais reflexões evidenciam a interdependência entre os campos da educação e da saúde e reafirmam o compromisso com a integralidade da pessoa, sustentando a ideia de que a escolarização, mesmo em situações de adoecimento, constitui dimensão essencial da dignidade humana e da cidadania.

Assim, a presente obra reafirma o papel da pesquisa como instrumento de mudança e propõe um diálogo qualificado entre universidade, escola e sociedade.

É importante destacar que esta publicação contou com financiamento do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Dipepi), no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renafor).

Boa leitura a todos!

Adriana Garcia Gonçalves e Clarissa Bengtson

PREFÁCIO

Diante das demandas contemporâneas por reconhecimento e valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões, repensar as práticas formativas e os modos de gestão torna-se uma exigência ética, política e pedagógica. Nesse contexto, este livro propõe uma reflexão profunda sobre os caminhos da gestão escolar e da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Esta coletânea aborda a formação de professores para a inclusão na Educação Básica, discutindo políticas públicas, práticas de capacitação e evidências de pesquisa, explorando a atuação da gestão escolar e das equipes docentes na promoção da inclusão, analisando estratégias de planejamento, acessibilidade e colaboração entre diferentes profissionais. São apresentados estudos que contemplam desde a Educação Infantil até o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, oferecendo uma visão ampla sobre os desafios e as práticas que tornam a escola mais inclusiva.

Os capítulos aqui reunidos evidenciam que promover a inclusão vai além de inserir estudantes do público da Educação Especial no ambiente escolar; envolve garantir condições efetivas de aprendizagem, participação e autonomia em diferentes espaços. Para isso, a atuação de gestores e docentes precisa estar ancorada em políticas institucionais consistentes, em práticas pedagógicas colaborativas e em processos formativos contínuos.

A inclusão requer ações que vão desde a identificação precoce e intervenções baseadas em evidências até o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em parceria com famílias, comunidades e outros profissionais. Trata-se de um processo que demanda planejamento coletivo, compromisso e sensibilidade para reconhecer as singularidades.

No entanto, apesar dos avanços legais e conceituais, consolidar escolas inclusivas e democráticas ainda representa um desafio para o sistema educacional brasileiro. Persistem barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, sendo necessária uma revisão das práticas e das estruturas escolares. Pensar a formação docente e a gestão sob a ótica inclusiva significa enfrentar essas contradições, assumindo um compromisso coletivo com a transformação da escola e da sociedade.

Ao reunir diferentes olhares e experiências, reafirma-se o compromisso com uma educação que reconhece o outro em sua singularidade e valoriza a diferença como princípio formador. Que esta leitura possa

inspirar novas práticas, fortalecer convicções e evidenciar como a inclusão contribui para criar espaços de convivência com a diversidade, respeitar cada indivíduo e garantir a participação de todos.

Boa leitura!

Mariana Ferraz

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EVIDÊNCIAS DE PESQUISA

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães
Enicéia Gonçalves Mendes

Introdução

A formação inicial de professores para a inclusão escolar na Educação Básica configura-se como um dos eixos centrais na construção de sistemas educacionais verdadeiramente democráticos, principalmente em um contexto marcado por múltiplas formas de diversidade, como a cultural, a social, dentre outras. A preparação docente deve transcender a mera transmissão de conhecimentos disciplinares, sendo necessário incorporar saberes pedagógicos, atitudinais, políticos e relacionais que possibilitam ao futuro professor atuar de forma crítica, sensível e competente em contextos escolares marcados pela heterogeneidade (Tardif, 2014; Saviani, 2009; Candau; Sacavino, 2013).

Nesse sentido, o debate sobre a formação docente para a inclusão escolar ganha destaque, especialmente a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e da agenda internacional pela defesa da Educação para Todos (Unesco, 1990).

No Brasil, embora avanços significativos tenham sido conquistados no campo normativo – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 –, persistem desafios na implementação da educação com qualidade para todos. Entre os principais desafios estão a fragilidade na articulação entre os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, bem como a carência de investimentos em

formação inicial e continuada que sustentem um trabalho frente à diversidade dos estudantes (Vilaronga; Mendes, 2014; Gatti, 2010).

Esse debate é urgente para a Educação Especial Inclusiva. Em primeiro lugar, porque a inclusão não se resume à matrícula de estudantes público da Educação Especial na escola regular, mas exige transformações profundas nas práticas, na organização escolar e, sobretudo, na formação dos professores (Kassar, 2011).

Borges (2019), em estudo comparativo entre Brasil e Portugal sobre a formação de professores em Educação Especial, destaca a relevância de uma preparação docente alinhada aos princípios da Educação Inclusiva. A pesquisa evidencia que, no âmbito da formação inicial, se torna imperativo: a) ampliar o debate sobre as políticas formativas em Educação Especial; b) analisar seus impactos nas práticas pedagógicas escolares; e c) considerar as condições reais de trabalho docente na implementação dessas políticas.

Outras pesquisas evidenciam que muitos egressos de licenciatura se sentem despreparados para lidar com a diversidade, reproduzindo modelos segregacionistas (Pletsch, 2020; Lustosa; Mendes, 2020). Além disso, a inclusão é um direito humano, e sua negação reforça ciclos de exclusão social (Brasil, 2015a). Assim, discutir a formação docente é também (re)pensar o tipo de sociedade que desejamos construir: uma que valorize as diferenças ou que naturalize as desigualdades?

Entende-se que a discussão sobre a formação de professores ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico, configurando-se como um debate político sobre o tipo de sociedade que almejamos. Como destacam Saviani (2009) e Freire (1996), a educação não é neutra: ou reproduz estruturas de desigualdade ou atua como ferramenta de transformação social.

No campo da Educação Especial, essa dualidade evidencia-se de forma ainda mais aguda. De um lado, uma formação docente crítica e comprometida com os princípios da inclusão pode fomentar práticas pedagógicas que reconheçam a diferença, desconstruam concepções capacitistas e segregacionistas e promovam participação plena de todos os estudantes. Por outro, a falta de preparo adequado, frequentemente marcada por currículos fragmentados, desconectados da realidade escolar (Gatti, 2010), contribui para a reprodução de desigualdades. Essa lacuna formativa tende a naturalizar processos de exclusão, limitando o direito à aprendizagem e enfraquecendo o papel da escola como espaço de justiça social.

Em síntese, a formação docente é um ato político. Optar por modelos inclusivos não é apenas uma questão metodológica, mas um compromisso com uma sociedade que reconheça, como diz Drummond de Andrade (2002, p. 77), que “ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar”.

Como ponto central desta discussão, destaca-se a questão da formação inicial de professores para inclusão educacional. De que maneira ela ocorre nas universidades? No tocante à Educação Especial e/ou Inclusiva, quais disciplinas abordam essa temática? O que as políticas de formação docente asseguram? Quais são as evidências dessa prática no contexto brasileiro? E quais tendências podem ser observadas no cenário internacional?

Esses e outros questionamentos orientam este estudo, cujo objetivo consistiu em discutir e analisar a formação de professores para contemplar as demandas emergentes da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir da análise de aspectos legais, bem como de uma amostra de estudos que investigam a inserção desse tipo de conteúdo na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura brasileira.

Assim, a relevância desta discussão justifica-se pela necessidade de superar o paradigma da integração, que ainda persiste em muitas práticas escolares, avançando para um modelo de inclusão que reconheça e valorize as diferenças como constitutivas do processo educativo (Saviani, 2009).

Políticas públicas brasileiras para formação de professores: aspectos legais e normativos

No Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, a preocupação com a educação dos poucos estudantes público da Educação Especial que conseguiam ter acesso à escola se voltava a um sistema paralelo, com opções de escolarização em instituição especializada ou classes especiais, de cobertura muito restrita, que nem sempre desenvolveu uma vocação de escolarizá-los, se restringindo, muitas vezes, a cuidar, reabilitar ou, no máximo, a oferecer propostas curriculares alternativas.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 previu a matrícula preferencial dos alunos do público da Educação Especial na rede pública de ensino, e isso evidenciou o despreparo dos contextos escolares comuns para receber essa população.

Em 1994, foi aprovada a Portaria do Ministério da Educação nº 1793, que recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura, com a finalidade de preparar os futuros professores para as mudanças na política de Educação Especial. Entretanto, Chacon (2004), ao analisar as grades curriculares e ementas de dois cursos de graduação (Psicologia e Pedagogia) de 33 universidades brasileiras (27 públicas e 6 particulares), no período compreendido entre 1992 e 1997, concluiu que a maior parte desses cursos não atendeu à recomendação do Ministério da Educação, o que parecia mostrar o pouco impacto que a portaria teve para mudar currículos de licenciaturas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabeleceu as bases para a Educação Especial como modalidade educacional, mas foi com a LDB (Lei 9.394/1996) que se definiram diretrizes mais concretas. Os artigos 58, 59 e 60 da LDB não apenas conceituam a Educação Especial, como exigem dos sistemas de ensino a oferta de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior” (Brasil, 1996).

A década de 2000 trouxe significativos avanços normativos. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleceu na Meta 4 a universalização do acesso à Educação Básica para pessoas com deficiência, com previsão explícita de “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014). Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que foi atualizada pela Resolução nº 4/2024, estabelece novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica, abrangendo licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, e sua abordagem em relação à Educação Especial merece atenção crítica, com destaque para avanços e desafios.

Um dos principais avanços da resolução é a integração explícita da Educação Especial como eixo formativo, reforçando o compromisso com uma Educação Inclusiva. O texto determina que os cursos devem contemplar conteúdos sobre diversidade, Libras e estratégias pedagógicas adaptadas, assegurando que os futuros professores estejam aptos a lidar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, no Art. 10, afirma que deverão “IV – reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atue, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas”, de forma a promover vivências práticas essenciais para a consolidação de uma prática docente inclusiva.

Contudo, a resolução apresenta lacunas que podem comprometer sua eficácia. A falta de especificidade em relação aos conteúdos obrigatórios para a Educação Especial é uma delas. Embora o documento mencione a inclusão, não detalha como as Instituições de Ensino Superior (IES) devem incluir, em seus cursos, conteúdos sobre diversidade étnico-racial, de gênero, Libras e Educação Especial (Art. 14, §2º), de modo a assegurar que futuros professores estejam preparados para práticas pedagógicas inclusivas.

Há também ênfase no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) adaptado à Educação Especial (Art. 13, Núcleo II), incentivando estratégias de ensino diferenciadas. Como ponto de partida, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil têm passado por sucessivas reformulações ao longo do tempo, refletindo mudanças nas concepções educacionais e nas demandas da sociedade. Cada nova resolução do Conselho Nacional de Educação tem

impactado diretamente a organização dos cursos de licenciatura, influenciando aspectos como a carga horária, a articulação entre teoria e prática, e as competências esperadas dos futuros docentes.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece diretrizes amplas para a formação inicial e continuada, enfatizando a formação humanística e a articulação entre teoria e prática. Essa resolução foi um marco na organização da formação inicial, estabelecendo uma estrutura curricular baseada em três eixos: fundamentos teórico-metodológicos, conhecimentos pedagógicos e formação prática. Essa normativa consolidou a necessidade de um estágio supervisionado e de uma carga horária mínima de 2.800 horas nos cursos de licenciatura, garantindo um equilíbrio entre teoria e prática. Seu respectivo parecer destacou a importância da docência como prática reflexiva e do compromisso social da educação.

Em 2014, foi promulgada a Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para os 10 anos seguintes. Na meta 4, referente à Educação Especial, foram estabelecidas 19 estratégias, e uma delas era voltada especificamente para a formação inicial:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trouxe maior ênfase à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de reforçar a valorização do estágio supervisionado como elemento central da formação docente. Ela enfatizou a formação como um processo contínuo, ampliando a carga horária mínima para 3.200 horas e fortalecendo a articulação entre a universidade e as escolas. Esse documento reforçou a identidade profissional do docente e sua autonomia pedagógica, promovendo uma formação mais reflexiva e crítica. Seu parecer ressaltou a necessidade de currículos que dialoguem com as realidades locais e garantam uma formação crítica e contextualizada.

No mesmo ano foi aprovada a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O Capítulo IV trata do direito à Educação, e no Artigo 28, Inciso XIV, o texto dispõe:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

XIV – Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), trouxe uma abordagem mais estruturada e prescrita, alinhando a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com foco em competências e habilidades, essa normativa estabeleceu uma formação mais direcionada ao desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas baseadas em evidências. Além disso, reorganizou os componentes curriculares, determinando que 800 horas fossem dedicadas a práticas pedagógicas desde o início do curso. Essa resolução foi criticada por reduzir a flexibilidade dos currículos e centralizar a formação em torno da BNCC. Seu parecer defendeu um modelo baseado em competências, enfatizando a prática pedagógica desde o início do curso e o aumento da carga horária mínima para a formação inicial.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 revisitou aspectos das normativas anteriores, buscando um equilíbrio entre a flexibilização curricular e a necessidade de garantir uma formação robusta e contextualizada. Assim, buscou ajustar a formação inicial às novas demandas educacionais, promovendo um equilíbrio entre diretrizes nacionais e a diversidade regional. Essa normativa mantém a estrutura baseada em competências, mas amplia a autonomia das instituições formadoras para adaptar seus currículos às necessidades locais, além de reforçar o uso de tecnologias digitais na formação docente. O parecer dessa resolução aponta para a importância da valorização da diversidade educacional, da formação continuada e da adaptação dos cursos às necessidades regionais.

Diante dos dados supracitados, é fundamental que a formação de professores contemple conteúdos específicos que os preparem para atuar de maneira funcional e inclusiva. Para isso, os cursos de licenciatura devem incluir em seus currículos disciplinas que abordem os fundamentos da Educação Especial, metodologias de ensino, políticas públicas educacionais e gestão escolar voltada para a diversidade. Além disso, os futuros docentes devem compreender e entender os direitos educacionais para o público da Educação Especial. Dessa forma, a formação de professores não deve se limitar à formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras); além disso, os Projetos Pedagógicos de Curso devem fornecer conhecimento sobre o desenvolvimento e as especificidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e promover práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, conforme estabelecem os documentos analisados.

A evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil demonstra um movimento contínuo de ajustes

nas políticas educacionais, refletindo tanto avanços quanto desafios no campo da formação docente. Desde a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que enfatizou uma formação humanística e integrada, até a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que busca um equilíbrio entre diretrizes nacionais e flexibilidade curricular, observa-se um tensionamento entre diferentes concepções de formação: de um lado, modelos mais críticos e reflexivos e, de outro, propostas mais estruturadas e baseadas em competências.

As transformações ao longo das décadas evidenciam que a formação docente tem sido alvo de disputas conceituais e políticas, ora enfatizando a autonomia dos cursos de licenciatura e sua relação com a pesquisa e a extensão, ora privilegiando uma formação mais técnica e padronizada, especialmente após a implementação da BNC-Formação, em 2019. A mais recente resolução, de 2024, ao reconhecer a necessidade de adaptação às realidades regionais e valorizar o uso de tecnologias na docência, sinaliza uma tentativa de flexibilização dentro de um modelo ainda fortemente estruturado por competências.

No campo da formação dos professores do ensino comum, observa-se que, passados quase 30 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pouco se avançou sobre como prover essa formação de professores na reformulação dos cursos de licenciatura, de modo que anualmente o sistema de Ensino Superior diploma futuros professores e libera para o mercado de trabalho profissionais que sequer sabem que poderão ter um aluno do público da Educação Especial e o que fazer com eles.

É fato que houve um maior investimento ao longo do tempo na solução de políticas de formação para professores especializados, que hoje apresenta várias possibilidades no país, desde cursos de licenciaturas específicas até pós-graduações (mestrados e doutorados acadêmicos e profissionalizantes). Isso, entretanto, reforça a ideia de que a responsabilidade pela educação de estudantes do público da Educação Especial é de professores especializados, o que aumenta o fosso histórico entre ensino especial e comum e não contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante desse cenário, torna-se essencial que futuras revisões das diretrizes considerem o equilíbrio entre a normatização nacional e a diversidade das práticas educativas nos diferentes contextos do país. A valorização da formação crítica e da autonomia docente deve ser preservada, garantindo que os professores não apenas desenvolvam competências técnicas, mas também atuem como agentes transformadores da educação. O desafio permanece em conciliar diretrizes nacionais, exigências do sistema educacional e as necessidades reais das escolas e comunidades, para que a formação docente contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

A formação inicial dos professores no Brasil na perspectiva da Educação Especial Inclusiva: o que os estudos revelam?

Considerando a existência de resoluções que sustentam a necessidade de inserir conteúdo sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na formação inicial de professores, é necessário compreender como esses professores estão chegando às escolas e quais são suas percepções sobre a contribuição da sua formação para atuação frente aos estudantes público da Educação Especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que o aumento de estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino tem gerado muitas discussões. Muitos professores mostram-se inseguros em atendê-los, argumentando que suas formações não os prepararam adequadamente para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Essa problemática também foi evidenciada no estudo de Kassir (2014), que analisou as características da formação de professores, considerando os programas do governo federal para fomentar um sistema educacional inclusivo. Os resultados demonstraram que, embora haja um grande número de professores graduados, especialmente aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes da Educação Especial, ainda há precariedade na formação e despreparo na atuação com esse público.

Gatti *et al.* (2019) apontam que há muitas contradições no processo de formação, pois muitas vezes este se mostra desconectado das reais necessidades sociais e educacionais. Sendo assim, a formação continuada deve respeitar o percurso formativo e formalizar a conexão entre teoria e prática, promovendo uma relação constante entre ambas.

Nessa perspectiva, Amaral e Monteiro (2019) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo analisar os estudos que tratam da formação de professores no Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2011 a 2017. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica de textos publicados pelo GT15 nas últimas cinco edições até então, buscando entender o que os pesquisadores da área da Educação Especial têm produzido sobre a formação de professores. Por meio dos resultados, foi possível constatar que é importante realizar pesquisas sobre a formação inicial dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, bem como sobre a construção de conhecimento em relação às experiências e ao processo formativo nos cursos de licenciatura.

Para Almeida (2020), compreender a educação como uma responsabilidade pública do Estado implica integrar o projeto educacional nacional à política cultural de uma nação. Isso exige que os governos priorizem iniciativas que promovam uma escola pública, gratuita e de alta qualidade,

estabelecendo um projeto educativo conjunto com o objetivo de fomentar o desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade. Para a autora, o país ainda está longe de responder adequadamente às demandas de formação de professores da política de inclusão escolar. Considerando o aumento crescente das matrículas de estudantes da Educação Especial nas escolas de Educação Básica, que atingiram mais de 2 milhões no Censo Escolar de 2024, questiona-se como se dão as formações de professores (inicial e continuada) na Educação Especial Inclusiva.

Pereira e Guimarães (2019) investigaram a existência de conteúdos de Educação Especial na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Tratou-se de uma análise documental e bibliográfica, que utilizou como principais fontes as Diretrizes Legais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Em 2018, foram identificados dez cursos presenciais de Pedagogia ativos nas seguintes universidades: Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da UFU, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri. Constatou-se que os PPC estavam em conformidade com as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia, aprovadas em 2006. Todos os cursos analisados ofertavam componentes curriculares relacionados à Educação Especial, embora com uma carga horária reduzida em relação à carga horária total. O ensino de Libras estava presente em todos os PPC, em atendimento ao Decreto 5.626/2005.

A análise comparativa dos documentos corroborou os resultados de pesquisas anteriores, como as de Deimling (2013), Marinho e Omote (2017) e Pedroso, Campos e Duarte (2013). A Educação Especial ocupava um espaço restrito nos currículos, nos objetivos formativos, no perfil do egresso, na carga horária e na organização das trajetórias de formação, evidenciando lacunas na formação inicial. Essas constatações indicaram a necessidade de ampliação do espaço dedicado à Educação Especial nos cursos de Pedagogia e de fortalecimento da formação continuada dos docentes na área, com vistas à efetivação da Educação Inclusiva.

Conceição, Santos e Santos (2022) apontaram que a Educação Inclusiva tem sido pouco abordada nas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação de professores. No entanto, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com baixa visão, é uma realidade em praticamente todos os contextos escolares. A pesquisa teve como objetivo avaliar o conhecimento e a aprendizagem de egressos do

curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia acerca dos recursos e do uso de materiais adaptados em sala de aula para estudantes com baixa visão. Com abordagem qualitativa, a investigação foi conduzida por meio de um curso temático, utilizado como estratégia metodológica. Os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados e de duas atividades práticas. Os resultados revelaram uma carência nas discussões sobre Educação Inclusiva ao longo da formação acadêmica e destacaram a relevância da realização do curso para a compreensão, por parte dos egressos, dos processos de preparação e condução de aulas inclusivas. De modo geral, os autores defenderam que a matriz curricular do curso de Licenciatura em Química do CFP deveria incluir componentes específicos voltados à Educação Inclusiva, às Necessidades Educativas Especiais e ao uso de materiais adaptados no ensino de Química para estudantes com deficiências.

Matos, Melo e Santos (2022) analisaram a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Roraima (IFRR), a qual tem como eixo articulador a modalidade de ensino da Educação Especial, sendo todos os componentes curriculares voltados para os saberes e práticas relacionados a essa área. Fundamentado nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético, o estudo teve como objetivo verificar se os significados sociais produzidos pelos acadêmicos, em relação aos conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, permitiam compreensões mais amplas da realidade, superando os conceitos cotidianos. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário com questões abertas. A análise foi conduzida à luz da Teoria da Atividade, com base nas contribuições de Leontiev, especialmente no que se refere às relações entre significado social e sentido pessoal. Em síntese, os resultados apontaram para a ausência de significações que remetem aos princípios estabelecidos pela legislação da Educação Especial e da Educação Inclusiva, capazes de subsidiar a interpretação dos mecanismos de exclusão e da persistente e contraditória relação entre igualdade e diferença. Para os autores, tais evidências refletem o contexto no qual se insere a formação inicial de professores em uma sociedade capitalista.

Rocha-Oliveira, Dias e Siqueira (2019) analisaram o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública localizada no interior da Bahia, a partir de seu Projeto Acadêmico Curricular, sob a ótica da Educação Inclusiva. Para a análise do referido documento, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Os dados revelaram que o fluxograma e a ementa do curso contemplavam duas disciplinas relacionadas à temática da inclusão: uma obrigatória, Língua Brasileira de Sinais (Libras), e outra optativa, intitulada Educação Inclusiva. A partir des-

sa análise, constatou-se a limitada ênfase atribuída à formação inicial de professores para a atuação inclusiva na Educação Básica. Apesar de o currículo vigente não apresentar, de forma estruturada, discussões aprofundadas sobre a Educação Inclusiva em seu Projeto Acadêmico, identificou-se certo grau de flexibilidade, o que permitia aos licenciandos trazerem demandas concretas das escolas para o ambiente universitário, possibilitando reflexões e debates sobre a inclusão. Para os autores, as informações produzidas pelo estudo poderiam contribuir para a ressignificação da formação de professores de Biologia, promovendo o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas educacionais mais inclusivas.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo discutir e analisar a formação de professores para contemplar as demandas emergentes da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir da análise de aspectos legais e de uma amostra de estudos que investigam a inserção desse tipo de conteúdo na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura brasileira.

No Brasil, há dispositivos legais que preveem a inserção de conteúdo sobre Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores. Entretanto, a análise das normativas aponta que persiste o desafio de conciliar diretrizes nacionais, exigências do sistema educacional e as necessidades reais das escolas e comunidades.

A análise dos estudos sobre cursos de licenciatura, por outro lado, evidencia um panorama crítico e consistente acerca das limitações da formação inicial de professores no que se refere à Educação Especial e à Educação Inclusiva. De modo geral, observa-se que a presença dessas temáticas nas matrizes curriculares permanece restrita, frequentemente tratadas de forma superficial e como um apêndice, em vez de constituírem um eixo estruturante da prática pedagógica. Embora existam iniciativas pontuais e avanços localizados, ainda é notória a ausência de uma abordagem transversal, crítica e sistematizada que prepare os futuros docentes para atuar de maneira efetiva diante da diversidade nas escolas.

Em síntese, os achados reforçam a urgência de uma reestruturação curricular nas licenciaturas, que contemple a ampliação da carga horária destinada à temática da inclusão, sua articulação com a prática pedagógica e a incorporação de fundamentos teóricos capazes de subsidiar a compreensão e a intervenção em contextos educacionais marcados por desigualdades históricas e sociais.

Referências

ALMEIDA, R. B. de. **Rede nacional de formação continuada de professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades.** 2020. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

AMARAL, M. H. do; MONTEIRO, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 301-318, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal.** Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/13678>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-56308455>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/

- Edições Câmara, 2015c. (Série Legislação, n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.
- CONCEIÇÃO, L. F.; SANTOS, G. L. G.; SANTOS, F. R. Formação continuada de professores de Química: estratégias para o planejamento de uma aula inclusiva para alunos com baixa visão. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/10365/6692>. Acesso em: 2 maio 2025.
- DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.08/3815>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. Igual-Desigual. In: DRUMMOND DE ANDRADE, C. **A Paixão Medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 77.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- LUSTOSA, A. V. M. F.; MENDES, E. G. A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. **Educação**, Porto Alegre,

v. 43, n. 1, e30964, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313153445007>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MATOS, M. A. S.; MELO, L. C. B.; SANTOS, S. F. Educação Inclusiva e Educação Especial: uma análise necessária na formação docente. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 12, e569111234965, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34965>. Acesso em: 2 maio 2025.

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

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 40-47, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05>. Acesso em: 2 maio 2025.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/>. Acesso em: 2 maio 2025.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; DIAS, V. B.; SIQUEIRA, M. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: Índícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 19, p. 225-250, 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u225250. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4935>. Acesso em: 2 maio 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 7 mar. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 20 mar. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 139-151, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO 2

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL NACIONAL: INTER- RELAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Helen Cristiane da Silva Theodoro

Paula Paulino Braz

Introdução

Este relato de experiência decorre de um curso de formação em Planejamento Educacional Individualizado (PEI), elaborado, desenvolvido e implementado pelas autoras. Atuando em vários contextos educacionais, as autoras observaram uma grande carência de instrução sobre o PEI às/aos profissionais e servidoras/es da educação. Isso porque há uma considerável demanda de estudantes público da Educação Especial nas escolas. Com o aumento dos processos de judicialização, as instituições precisam estar preparadas para receber e atender essas/es alunas/os, e, nesse caso, a implementação do PEI torna-se imprescindível como ferramenta de inclusão.

Com essas ações sendo implementadas, ocorreu uma busca por formações que pudessem esclarecer dúvidas sobre como deve ser aplicado o PEI; quem é o profissional responsável; quem deve participar; quais documentos devem constar etc. Diante disso, este texto tem como objetivo explicar sobre o curso de formação, denominado “Planejamento Educacional Individualizado (PEI) – do desenvolvimento à implementação”. Destaca-se que a relevância deste texto atua em duas frentes: a) cientificamente, contribui para a divulgação do conhecimento, além de permitir que demais pesquisadoras/es possam agregar conteúdo diversificados às suas pesquisas; e, b) socialmente, por auxiliar na formação continuada de professoras/es e servidoras/es.

De modo incipiente, é prudente conhecermos alguns dos conceitos atribuídos ao PEI. Para isso, organizamos um quadro com publicações que consideramos relevantes para a área de PEI, de 2010 a 2024. Selecionamos

esses estudos por serem pesquisas comumente citadas e que servem de embasamento teórico para outros textos acadêmicos da área.

Quadro 1 – Conceitos de Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Ano	Tipo de publicação e título	Autoras/es	Conceito
2010	Dissertação (UFSCar) – Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha	Tannús-Valadão, Gabriela	Ferramenta educacional regulada legalmente em países como Itália, França, Estados Unidos e Espanha, destinada a assegurar um planejamento educacional centrado nas necessidades específicas do estudante com deficiência, promovendo sua inclusão qualificada.
2012	Artigo (Ciências Humanas e Sociais em Revista) – Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente	Glat, Rosana; Vianna, Márcia Marin; Redig, Annie Gomes	Estratégia diferenciada de organização curricular para alunos com deficiência intelectual, desenvolvida por meio de trabalho colaborativo entre pesquisadores universitários e equipe pedagógica escolar. A elaboração do PEI é parte de um processo de formação docente continuada e em serviço, visando à personalização do ensino e à efetivação da inclusão escolar.
2016	Dissertação (Universidade Federal de Santa Maria) – Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo	Costa, Daniel da Silva	Instrumento pedagógico colaborativo que envolve todos os atores do processo educacional na avaliação, implementação e acompanhamento da aprendizagem do aluno; promove adaptações condizentes com a heterogeneidade de estudantes.
2018	Artigo (Revista Brasileira de Educação) – Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre as práticas de planejamento em diferentes países	Tannús-Valadão, Gabriela; Mendes, Enicéia Gonçalves	Deve ser compreendido como um planejamento centrado no estudante, orientado por sua individualidade, sendo uma ferramenta imprescindível para o avanço da escolarização inclusiva, ainda pouco implementada de forma sistemática no Brasil.
2019	Produto Educacional (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais) – Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI	Barbosa, Vânia Benvenuti; Carvalho, Marcos Pavani de	É compreendido como uma estratégia pedagógica imprescindível para garantir a permanência e o êxito escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, demandando ações intencionais que promovam a inclusão efetiva e equitativa no contexto educacional.
2022	Artigo (Arquivos Analíticos de Políticas Educativas) – Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências	Silva, Gabrielle Lenza; Camargo, Sílvia Pimental Höher; Mello, Maria Paula; Costa, Daniel da Silva	Planejamento colaborativo que articula medidas específicas para o desenvolvimento acadêmico, funcional e social do estudante com deficiência, promovendo sua inclusão por meio de estratégias integradas entre escola, família e equipe multiprofissional.
2022	Produto Educacional (UFSCar) – Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação	Santos, Jéssica Rodrigues; Piccolo, Gustavo Martins; Vilaronga, Carla Ariela Rios; Mendes, Enicéia Gonçalves	Instrumento técnico-pedagógico para avaliação diagnóstica, definição de metas, estratégias e acompanhamento, com base na escuta ativa e corresponsabilidade, personalizando o processo de ensino e aprendizagem.
2022	Dissertação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) – Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital	Francisco, Priscila Rodrigues Cruz	Plano de ensino personalizado que visa promover acessibilidade curricular e atender as especificidades dos estudantes da Educação Especial, sendo facilitado por recursos digitais e tecnologias assistivas.
2023	Artigo (Olhar de Professor – UEPG) – Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura	Rambo, Roseli Wolschick; Almeida, Leonardo Rocha de; Martins, Rosemari Lorenz	Ferramenta indispensável para a inclusão efetiva de estudantes com TEA, ao proporcionar planejamento pedagógico sensível às necessidades, dificuldades e potencialidades de cada aluno.
2024	Produto Educacional (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Pelotas) – Guia para elaboração do PEI: orientações práticas para a elaboração do Plano Educacional Individualizado	Belém, Carla Lourenço; Ferreira Filho, Raymundo Carlos Machado	Documento estruturado e sistemático que reúne história de vida, recursos, práticas e objetivos pedagógicos, permitindo ao docente planejar a partir das dificuldades e potencialidades do estudante, com foco no desenvolvimento da aprendizagem.
2024	Artigo (Revista Educação em Questão – UFRN) – Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente	Pereira, Débora Mara; Nunes, Débora Regina de Paula	Modelo estratégico de planejamento educacional que estrutura a atuação docente junto a estudantes com autismo, com ênfase na formação docente continuada e na adaptação curricular contextualizada.

Fonte: elaboração própria.

Discutindo acerca dos conceitos, Barbosa e Carvalho (2019) apresentam o PEI como uma estratégia fundamental para garantir a permanência e o sucesso escolar de estudantes público da Educação Especial. Sua proposta é sensível ao reconhecimento das barreiras à aprendizagem, contudo, adota uma abordagem ainda predominantemente procedimentalista. Acerca disso, Santos *et al.* (2022) avançam ao criticar o uso tradicional da avaliação educacional, atribuindo-lhe um novo significado, ao compreendê-la como ferramenta de promoção do desenvolvimento e de superação dos limites institucionais impostos às/aos estudantes.

As reformas necessárias às escolas inclusivas para a implementação do PEI não se direcionam apenas a fatores estruturais (Marchesi, 2004). Ao contrário disso, um programa de inclusão deve observar a evolução das/os estudantes, tanto quanto analisar as transformações institucionais, administrativas, atitudinais, físicas, arquitetônicas, metodológicas, curriculares, pedagógicas, tecnológicas e organizacionais que a escola realiza para viabilizar todo o processo de inclusão (Francisco, 2023). Quando desprovido de intencionalidade pedagógica e de reflexão crítica, o PEI corre o risco de ser reduzido a um mero procedimento burocrático, esvaziando seu potencial emancipatório e convertendo-se em um instrumento de controle, como alertam Silva *et al.* (2022), ao afirmarem que interpretações equivocadas e aplicações mecânicas do plano podem comprometer o processo de inclusão.

Seguindo essa premissa, práticas isoladas de PEI, desvinculadas de mudanças curriculares e formativas, tendem ao insucesso ou à reprodução de formas sutis de segregação, aumentando a cultura meritocrática nas escolas, que frequentemente resiste à efetivação de adaptações plenas (Braun; Vianna, 2011). É em vista disso que o PEI deve seguir com fluidez, pautado nas competências das/os estudantes, partindo de uma avaliação contínua e transformadora que vise ampliar as possibilidades de aprendizagem das/os estudantes público da Educação Especial (Narciso *et al.*, 2024).

Outro fator que pode ocorrer nas escolas e demais instituições educacionais é a instrumentalização do PEI para fins meramente administrativos. Tannús-Valadão e Mendes (2018) apontam que, embora o discurso da inclusão esteja cada vez mais impulsionado, as práticas de planejamento educacional no Brasil ainda se organizam de modo fragmentado, centradas mais na oferta de serviços do que nas necessidades das/os estudantes. As autoras asseveram que a chamada “era da inclusão escolar” não alterou substancialmente o planejamento, que segue orientado pela disponibilidade institucional, falta de formação docente e não atendimento às reais necessidades das/os alunas/os (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Francisco (2023) segue nesse entendimento ao relatar que fatores como a sobrecarga de trabalho docente, a escassez de recursos materiais e humanos, a resistência institucional a práticas inclusivas e a fragilidade

de uma cultura colaborativa nas escolas compõem um cenário adverso, que limita o alcance transformador do PEI. Do mesmo modo, Pereira e Nunes (2018) enfatizam que o PEI é um forte instrumento de promoção da equidade educacional, mas sua efetivação enfrenta entraves estruturais persistentes.

Em vista disso, poderíamos considerar alguns dos desafios na implementação do PEI no Brasil. Inicialmente, ocorre a ausência de um processo de regulamentação nacional, com diretrizes claras sobre todos os requisitos direcionados ao PEI. Enquanto países como os EUA possuem o *Individualized Education Program* (IEP), normatizado desde os anos 1970, o Brasil segue deixando a cargo de estados e municípios a definição de critérios, responsabilidades, prazos e metodologias que regulamentem tal instrumento (Tannús-Valadão, 2010). Essa lacuna gera confusão, por exemplo, entre o PEI e o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), muitas vezes reduzindo o primeiro a um documento burocrático sem impacto real no currículo.

Seguindo uma premissa estrutural e hierárquica, outro ponto em destaque é a (não) formação docente e a sobrecarga de trabalho enfrentada pelas/os professoras/es. Em consequência disso, Rambo, Almeida e Martins (2023) elucidam que a consolidação do PEI como prática efetiva exige investimentos robustos em formação inicial e continuada das/os profissionais da educação, na construção de infraestrutura verdadeiramente acessível, pois, caso contrário, essas/es profissionais podem se sentir incapazes/os para exercerem suas funções.

Estudos têm apontado que o sucesso do PEI está relacionado à colaboração interprofissional, ao envolvimento familiar e à capacidade da escola de reconhecer a história de vida das/os estudantes, suas singularidades e potencialidades, compreendendo a acessibilidade como elemento estruturante da prática pedagógica (Cavendish; Connor, 2017; Daga; Piovezana; Pieczkowski, 2020; Glat, 2018; Pereira; Nunes, 2018; Piccolo *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2022). No entanto, a realidade das escolas tem se pautado na fragmentação das equipes, com ações desconexas entre as/os professoras/es do atendimento especializado (seja em sala de recursos ou em sala de aula por meio do acompanhamento individualizado) e as/os professoras/es do ensino regular.

De todo modo, é indiscutível que as ações não se configuram de forma isolada. O sistema acaba por se pautar em um conjunto de elementos que deveriam funcionar de modo interligado, colaborativo, tendo como único objetivo o desenvolvimento da/o aluna/o. Contudo, pela ausência de infraestrutura adequada – legislativa, formativa, humana, física – como salas sensoriais, tecnologias assistivas e materiais adaptados, ocorre a limitação do ensino, principalmente para o público da Educação Especial.

Francisco (2023, p. 91) destaca que, “sem formação continuada e apoio institucional, mesmo ferramentas digitais correm o risco de serem

subutilizadas”, evidenciando como a carência de investimentos estruturais compromete inovações pedagógicas. Paralelamente, o excesso de documentação burocrática, observado em iniciativas como o Programa Ensino Integral de São Paulo, prioriza relatórios formais em detrimento de práticas pedagógicas contextualizadas, transformando o PEI em um “protocolo administrativo” (Silva *et al.*, 2022, p. 4). Essa centralização decisória, pautada em planos pré-formatados e agendas rígidas, ignora as necessidades reais dos estudantes, e o PEI tem como base ser um documento individual, humanizado e único (Barbosa; Carvalho, 2019).

Reconhecer o PEI como elemento estruturante do currículo, e não como apêndice, implica ressignificar práticas educacionais à luz de princípios éticos e políticos. Sua potência reside na capacidade de articular singularidades, trajetórias e direitos, transcendendo a lógica da homogeneização. Para tanto, é essencial superar visões reducionistas, abraçando-o como processo dinâmico, dialógico e transformador – um projeto coletivo em que técnica, sensibilidade e justiça educacional convergem para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas.

Desenvolvimento

Método

Um relato de experiência configura-se como uma modalidade textual que articula vivências práticas com uma análise crítica e fundamentada, visando contribuir para a produção de conhecimento na área acadêmica. Esse gênero textual não se limita a uma mera narração de eventos, mas implica uma reflexão estruturada que integra a experiência pessoal ao referencial teórico pertinente, estabelecendo um diálogo entre prática e teoria.

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), a elaboração de um relato de experiência deve seguir um roteiro que contemple quatro tipos de descrição – informativa, referenciada, dialogada e crítica –, cada uma com seus elementos específicos e perguntas facilitadoras para a descrição da informação. Essa sistematização visa garantir a objetividade e a profundidade analítica do texto, conferindo-lhe rigor científico. Portanto, quando elaborado com fundamentação teórica sólida e reflexão crítica, o relato de experiência torna-se uma ferramenta valiosa para a disseminação de práticas inovadoras e para o avanço do conhecimento nas diversas áreas do saber.

O presente relato de experiência tem por finalidade registrar e analisar, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a realização de uma ação formativa voltada à qualificação de profissionais da educação no tocante à elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). A atividade, conduzida por duas profissionais formadoras da área

da Educação Especial, consistiu em um curso de capacitação ofertado em modalidade on-line.¹

Participantes

O público participante revelou-se majoritariamente composto de docentes da sala regular e professoras/es atuantes na Educação Especial, havendo, em menor proporção, a presença de gestores escolares – o que evidencia o interesse e a necessidade formativa predominante entre as/os profissionais diretamente envolvidas/os com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com as práticas pedagógicas cotidianas.

Houve a participação de educadoras/es de diversas regiões do Brasil. A diversidade geográfica dos inscritos conferiu à experiência uma amplitude nacional, o que permitiu, ainda, observar nuances regionais quanto à adesão e ao engajamento das/os profissionais. No entanto, observou-se uma menor participação de profissionais oriundos da região Centro-Oeste do país, aspecto que suscita reflexões quanto aos possíveis entraves logísticos, institucionais ou mesmo culturais que possam influenciar na procura por ações formativas dessa natureza naquela localidade.

O curso

A formação teve duração de seis semanas, com aulas ao vivo uma vez por semana, durante duas horas. As aulas são gravadas e ficam disponíveis em uma pasta, via internet, que pode ser acessada por um período de três meses. Durante esse período, as formadoras ficam à disposição das/os alunas/os para o esclarecimento de dúvidas em relação às aulas e/ou quaisquer demandas que apresentarem. As/os alunas/os podem (re)assistir às aulas gravadas sempre que desejarem, e, além disso, as professoras fornecem materiais de apoio, como livros, artigos científicos e modelos editáveis de PEI.

Sobre o conteúdo do curso, as professoras pensaram em elementos que pudessem servir de base para todo tipo de conduta referente ao PEI e que possibilitassem às/aos profissionais da educação mais assertividade em suas ações. Para tanto, a formação seguiu em duas etapas: nas primeiras três aulas foram abordados assuntos abrangentes, conceituais e normativos; já as três últimas aulas foram direcionadas ao público da Educação Especial, conforme podemos ver no Quadro 2, a seguir.

1 O curso é realizado em parceria com a União Educacional e Administrativa de Cursos (Uneac), que, geralmente, oferta a formação entre uma e duas vezes ao ano, comercializando a formação direto com as/os interessadas/os. A Uneac é uma empresa paranaense, consolidada no mercado, tendo a infraestrutura necessária para que o curso chegue ao maior número de pessoas em nível nacional. A elaboração, o desenvolvimento e a execução da formação são de responsabilidade total das autoras deste capítulo. Até o momento foram ofertadas três formações completas.

Quadro 2 – Síntese do curso sobre Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Aula	Conteúdo principal
Aula 1 – Aspectos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do curso e do conceito de PEI. • Importância do PEI na garantia do direito à educação para estudantes da Educação Especial. • Base legal que sustenta o PEI. • PEI como planejamento centrado na pessoa, desenvolvido de forma colaborativa. • Ressaltada a ausência de normatização específica do PEI no Brasil.
Aula 2 – Terminologia e elaboração do PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre diferentes termos. • Explicitação das diferenças entre os documentos e seus usos em contextos educacionais. • Apontada a importância da construção coletiva do PEI. • Relação entre PEI e adaptação curricular. • PEI como documento flexível e em constante atualização, com foco no desenvolvimento da/o estudante.
Aula 3 – Avaliação e intervenção: etapas do PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das etapas do PEI. • PEI – o que deve conter. • Importância da avaliação inicial e contínua. • Exemplos de instrumentos de avaliação. • Intervenções pedagógicas.
Aula 4 – O PEI para o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	<ul style="list-style-type: none"> • Legislações que reconhecem os direitos da pessoa com TEA. • Principais características clínicas do TEA e suas implicações no contexto escolar. • Propostas de intervenção. • Valorização dos interesses da/o aluna/o e respeito à rotina. • Importância de envolver a família e equipe multidisciplinar no PEI.
Aula 5 – O PEI para pessoas com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das principais deficiências (física, intelectual, sensorial, múltiplas) e suas implicações pedagógicas. • Necessidade de adaptações para promover a aprendizagem. • Exemplos de estratégias para cada tipo de deficiência, com foco na autonomia da/o estudante. • Importância do inventário de habilidades escolares para subsidiar o PEI. • Estudo de caso como exemplo prático de aplicação do PEI.
Aula 6 – O PEI para Altas Habilidades/Superdotação	<ul style="list-style-type: none"> • Definições e características das altas habilidades/superdotação segundo a Teoria dos Três Anéis (Renzulli). • Dificuldades enfrentadas por estudantes superdotadas/os no contexto escolar. • Propostas pedagógicas: enriquecimento curricular, compactação e aceleração. • Atuação dos NAAHS e papel da escola. • Importância da avaliação pedagógica contínua e do reconhecimento institucional do potencial das/os alunos com altas habilidades.

Fonte: elaboração própria.

Além da estrutura elaborada, as professoras propuseram-se a realizar o curso de forma colaborativa com as/os alunas/os. Dessa forma, os casos compartilhados (sem haver nenhum tipo de identificação) pelas/os estudantes,

durante as aulas, serviam de exemplo, gerando mais aprofundamento em alguns tópicos específicos. Esse tipo de conduta fazia com que os encontros ao vivo se tornassem momentos ricos de troca e aprendizado mútuo.

A experiência

Para além da transmissão de conteúdos técnicos e normativos sobre o PEI, a formação constituiu-se como um espaço de construção coletiva de saberes, ancorado em práticas reais e nas demandas concretas das/os profissionais da educação inclusiva. Assim, este relato busca não apenas descrever os aspectos operacionais do curso, mas também contribuir para a discussão sobre a formação continuada no campo da Educação Especial, a partir de um olhar que valoriza o diálogo entre teoria e prática, diversidade regional e o papel da formação docente na efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Durante o curso foi possível perceber que um dos principais obstáculos enfrentados era a escassa familiaridade das/os professoras/es com a terminologia técnica e suas variações, o que comprometia a eficácia da comunicação e a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas.

A elaboração e implementação do PEI apresentavam-se como tarefas desafiadoras. A ausência de uma formação sólida e específica na área resultava em práticas pedagógicas generalizadas, pouco adaptadas às singularidades das/os alunas/os. A falta de conhecimentos aprofundados sobre a elaboração e implementação do documento impedia a construção de planos de ensino eficazes, comprometendo a promoção de um ambiente inclusivo e de aprendizagem significativa.

O autismo, frequentemente, assumia o protagonismo das discussões, evidenciando a necessidade urgente de capacitação das/os profissionais da educação. A carência de estratégias pedagógicas específicas e a escassez de recursos materiais e humanos adequados dificultavam a implementação de práticas inclusivas efetivas.

A resistência à mudança pedagógica, associada à sobrecarga de trabalho e à falta de suporte institucional, também se configurava como um desafio significativo para as/os docentes (Furtado *et al.*, 2024). Estudos indicam que muitas/os docentes possuem concepções baseadas no senso comum, desprovidas de fundamentação científica, acerca do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o que dificultava a elaboração de intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades específicas dessas/es alunos (Souza *et al.*, 2019).

Diante desse cenário, a formação continuada tornou-se imprescindível para a superação das barreiras identificadas. Cursos direcionados ao Planejamento Educacional Especializado proporcionam às/aos educa-

dores os subsídios necessários para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em conhecimentos científicos e adaptações às necessidades das/os alunas/os.

A elaboração e implementação do PEI ainda constitui um desafio significativo para muitas/os professoras/es da Educação Básica, especialmente aquelas/es que atuam na sala regular. Uma das principais dificuldades enfrentadas refere-se à carência de formação específica acerca dos princípios, finalidades e metodologias que sustentam o PEI, o que repercute diretamente na qualidade e na efetividade das ações pedagógicas voltadas às/aos alunas/os da Educação Especial. Em muitos contextos, as/os docentes demonstram insegurança quanto à estrutura do documento, aos critérios para definição de objetivos e estratégias e, sobretudo, à articulação entre o PEI e o currículo comum.

A essa fragilidade formativa soma-se a diversidade de terminologias e interpretações que circundam o próprio conceito de PEI, o que contribui para a sua aplicação de forma difusa e, por vezes, incoerente com os pressupostos da inclusão escolar. Em diferentes redes de ensino, observa-se a adoção de nomenclaturas como “plano individual de ensino”, “plano adaptado” ou “projeto pedagógico individual”, sem que haja uma padronização conceitual e normativa, gerando confusões tanto entre as/os profissionais quanto nas instâncias de gestão e avaliação.

Esse cenário de incertezas e práticas desarticuladas revela um vácuo normativo no que diz respeito à regulamentação do PEI no Brasil. Embora diretrizes nacionais, como as contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), mencionem a importância do planejamento individualizado, ainda inexistente uma lei federal específica que regulamente de forma clara e vinculativa os parâmetros para sua elaboração, aplicação e acompanhamento. Essa ausência legal compromete a consolidação de práticas inclusivas sistematizadas e de alcance nacional, deixando os profissionais à mercê de orientações locais ou interpretações subjetivas.

Este relato de experiência também aponta para a lacuna existente entre teoria e prática na inclusão de estudantes com altas habilidades. Durante o curso e em todas as turmas, as/os cursistas não mencionaram esse público e não se engajaram no tema quando ministrado.

Silva, Braga e Lira (2015) enfatizaram a relevância da identificação precoce de estudantes com altas habilidades/superdotação e da adoção de estratégias pedagógicas específicas – com ênfase na elaboração e aplicação do PEI – no contexto da escola regular. As autoras teceram críticas à ausência de atenção a esse público, destacando a complexidade das demandas dessas/es educandos, as quais abrangem dimensões cognitivas, físicas, afetivas e emocionais, ao mesmo tempo que explicitam os entraves associados

à identificação e à adaptação escolar dessas/es estudantes, frequentemente agravados por concepções equivocadas e estigmatizantes. As autoras sustentaram que é incumbência da escola comum, comprometida com os princípios da inclusão, promover condições efetivas para o pleno desenvolvimento desse alunado, assegurando a equidade no processo educativo.

Cabe salientar a invisibilidade das pessoas com altas habilidades/superdotação em relação ao público da Educação Especial. Santos (2022) tece uma análise crítica acerca da marginalização das/os educandas/os com altas habilidades/superdotação no âmbito da Educação Especial. A autora destaca que, embora tais discentes apresentem singularidades cognitivas e comportamentais que as/os distinguem das/os demais, suas demandas educacionais específicas são, com frequência, desconsideradas ou tratadas de maneira inadequada pelas políticas e práticas inclusivas vigentes. Além disso, segundo a autora, há urgência de uma reconfiguração do olhar pedagógico e institucional, no sentido de assegurar a efetiva contemplação das necessidades desse público, como condição indispensável à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de excelência.

Com base nos dados apresentados e nas referências analisadas, é possível identificar múltiplas evidências que sustentam a relevância da experiência formativa voltada ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para profissionais da educação, especialmente aquelas/es que atuam na Educação Especial e no ensino regular. A seguir, destacam-se alguns exemplos que reforçam essa importância.

Primeiramente, podemos citar a demanda nacional por formação continuada sobre o PEI. A ampla participação de professoras/es de diferentes regiões do país – ainda que com menor adesão da região Centro-Oeste – evidencia a carência generalizada de formação específica sobre o PEI. Isso indica que o tema ainda não é amplamente abordado nos cursos de formação inicial e que as/os profissionais sentem a necessidade de aprofundamento para qualificar sua atuação.

O perfil do público participante atua como um indicador de interesse prático, e no nosso curso o público foi formado por docentes da sala de aula regular e da Educação Especial, o que demonstra que o tema não é restrito a especialistas, mas é transversal às práticas pedagógicas cotidianas. Esse dado reafirma o PEI como uma ferramenta que precisa ser dominada por todas/os as/os docentes comprometidas/os com a inclusão.

No curso, foi identificada frequente confusão terminológica, havendo heterogeneidade de compreensão entre as/os participantes quanto aos conceitos e finalidades do PEI, muitas vezes confundido com adaptações curriculares genéricas ou com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o que reforça a necessidade de padronização conceitual e de uma regulamentação normativa mais clara.

Além disso, é fundamental o reconhecimento do PEI como prática promotora de inclusão. Conforme indicam Silva, Braga e Lira (2015), o PEI, quando bem construído e articulado com a proposta pedagógica da escola, constitui um mecanismo essencial para assegurar a participação e o desenvolvimento pleno de estudantes com altas habilidades/superdotação. A experiência formativa insere-se, portanto, como estratégia concreta de viabilização do direito à educação inclusiva, conforme preconizado nas diretrizes nacionais.

Esses exemplos não apenas legitimam a importância da ação formativa realizada, como também apontam para a necessidade de sua continuidade e ampliação, especialmente no que tange à articulação entre formação docente, regulamentação normativa e práticas pedagógicas inclusivas.

Considerações finais

A experiência de ministrar o curso para formadoras/es da educação, focado no Planejamento Educacional Especializado, evidenciou não apenas os desafios estruturais e conceituais que perpassam o campo da educação inclusiva, mas também o impacto positivo da formação continuada na superação dessas dificuldades.

A partir da capacitação das/os docentes, foi possível observar, por meio do relato das/os cursistas nas aulas, uma mudança significativa na compreensão e aplicação da terminologia específica, assim como na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades das/os estudantes.

A dificuldade inicial na implementação de um planejamento educacional eficaz foi progressivamente mitigada, especialmente pela conscientização sobre a importância de um olhar atento às particularidades de cada estudante.

Nesse processo, as discussões proporcionaram um espaço fértil para a reflexão e revisão das práticas pedagógicas, alinhando teoria e prática de forma mais coesa e fundamentada. O impacto da formação reflete, portanto, não apenas uma transformação nas abordagens metodológicas, mas também uma reconfiguração na percepção de inclusão, evidenciando que a capacitação adequada e a atualização constante são indispensáveis para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Esse percurso, marcado por desafios, aprendizagens e avanços, permitiu concluir que o fortalecimento do conhecimento e da prática pedagógica no contexto da educação especializada é essencial para garantir o pleno direito à educação de todas/os as/os alunas/os, independentemente de suas especificidades.

Referências

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. de. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570204>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BELÉM, C. L.; FERREIRA FILHO, R. C. M. **Guia para elaboração do PEI: orientações práticas para elaboração do Plano Educacional Individualizado**. Pelotas: IFSul, 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Edur, 2011. v. 1. p. 23-34. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/517168588/atendimento-educacional-especializado-sala-de-recursos-multifuncional-e-plano-de-ensino-individualizado-desdobramentos-de-um-fazer-pedagogico>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CAVENDISH, W.; CONNOR, D. Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent, and Teacher Perspectives. **Learning Disability Quarterly**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 32-43, jan. 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0731948716684680>. Acesso em: 29 abr. 2025.

COSTA, D. da S. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DAGA, V. S. C.; PIOVEZANA, L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55382>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FRANCISCO, P. R. C. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI): proposta de um recurso educacional digital**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20629>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FURTADO, A. A. G.; CAMARGO, C. P. M.; LIMA, D. D. R.; MARTINS, E. de A.; SOUSA, H. F. M.; JESUS, J. S. de; AGUIAR, J. C. de J.; ARAÚJO, J. M.

de; SOUZA, K. de F. A. de; PAIM, L. do E. S.; LOPES, S. R.; CAMARGO, N. M. G. F.; SILVA, T. B.; PINTO, V. A. C.; BRAGA, W. F. Autismo e educação: estratégias para a inclusão escolar. *Revistaft*, [s. l.], v. 29, n. 140, nov. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/autismo-e-educacao-estrategias-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 2 maio 2025.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, ed. especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GLAT, R.; VIANNA, M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

MARCHESI, Á. A Prática das escolas inclusiva. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. p. 31-48.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, [s. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 2 maio 2025.

NARCISO, R.; BRUGNERA, E. D.; SILVA, W. L. da; SOUSA, J. R. R. de; CRUZ, N. A. da; SOTT, J. da S.; OLIVEIRA, M. P. da S.; MARINHO, M. C. PEI – Plano Educacional Individualizado na Educação Especial: personalizando o ensino para cada aluno. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1-18, 12 set. 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1006>. Acesso em: 29 abr. 2025.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 62, n. 71, p. 1-25, jan./mar. 2024.

PICCOLO, G. M.; SANTOS, J. R.; MENDONÇA, T. J. B. de; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. *Planejamento Educacional Individualizado II: Intervenções*. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022. v. 1. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-ii.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R. de; MARTINS, R. L. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, 5 jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, J. R.; PICCOLO, G. M.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022. v. 1. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, M. Q. de O. Q. dos. Altas habilidades/superdotação: o lado esquecido da educação especial. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 78-94, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2210>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, D. dos; BRAGA, I. B.; LIRA, P. F. Plano Educacional Individualizado para alunos com altas habilidades: uma questão de avaliar estratégias na escola regular. **ID on line**: Revista de Psicologia, [s. l.], v. 9, n. 26, p. 57-70, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v9i26.328>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/328>. Acesso em: 1 maio 2025.

SILVA, G. L. de; CAMARGO, S. P. H.; MELLO, M. P.; COSTA, D. da S. Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 81, p. 1-31, 21 jun. 2022.

SOUZA, A. S.; MORALES, P. C. M.; ALMEIDA, M. de L.; SILVA, R. M. M. da; SOBRINHO, R. A. S.; ZILLY, A. Discurso dos professores do apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 73-95, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.37683>. Acesso em: 1 maio 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/9600a39d-7a45-4287-9d2b-a65571ec38d9/content>. Acesso em: 1 maio 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 25 out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJJDHWr3xyVzztRdVjdHjSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CAPÍTULO 3

QUAIS SÃO OS INTEGRANTES DA GESTÃO ESCOLAR E COMO ATUAM NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL?

Patrick Langreney Simitan

Fernando Henrique Cordeiro Alves

Ketilin Mayra Pedro

Introdução

Quando se ouve a palavra “gestão”, é comum que surjam imagens relacionadas à autoridade, ao controle e à liderança centralizada. No entanto, ao trazermos esse conceito para o contexto educacional, especialmente no âmbito da gestão escolar, muitas dúvidas emergem: Quem são os profissionais que compõem essa gestão? Quais são suas atribuições? De que forma suas ações impactam diretamente os processos pedagógicos? Compreender a estrutura e os papéis da gestão escolar é fundamental para refletirmos sobre o funcionamento da escola, suas práticas inclusivas e os caminhos possíveis para uma Educação mais democrática, equitativa e de qualidade.

A gestão escolar envolve um conjunto de profissionais que, de forma articulada, assumem responsabilidades na condução pedagógica, administrativa e institucional da escola. Segundo Paro (2001), a gestão democrática pressupõe a participação ativa de diferentes sujeitos no processo educativo, incluindo o diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão da escola é um processo coletivo que não se limita às ações do gestor escolar, mas que envolve todos os membros da comunidade educativa em decisões que afetam o cotidiano escolar.

Esses autores destacam que o diretor exerce papel central na organização e no funcionamento da escola, atuando como líder pedagógico e administrativo; já o coordenador pedagógico contribui com o desenvolvimento docente e a articulação curricular. Além deles, os conselhos escolares e grêmios estudantis também são instâncias de participação que

fortalecem a gestão democrática, garantindo maior transparência, corresponsabilidade e equidade nas decisões educacionais.

Nesse sentido, a Figura 1 ilustra os principais agentes que compõem a comunidade escolar, com o(a) diretor(a) posicionado no centro desse sistema.

Figura 1 – Agentes que compõem a comunidade escolar.



Fonte: elaboração própria.

Audiodescrição da Figura 1:

Um diagrama circular sobre fundo claro. No centro, há um grande círculo azul-escuro contendo a silhueta branca de uma pessoa de terno, abaixo da qual está a palavra “DIRETOR” em letras maiúsculas. A partir desse círculo central, cinco setas finas bidirecionais apontam radialmente para outros círculos menores, em azul mais claro, dispostos ao seu redor. Acima e à esquerda, um círculo com ícone de três silhuetas (dois adultos e uma criança), legenda “ALUNOS”. Acima e à direita, um círculo com ícone de uma única silhueta feminina, legenda “PROFESSORES”. À direita, um círculo com ícone de três silhuetas agrupadas, legenda “EQUIPE GESTORA”. Abaixo e à direita, um círculo com ícone de três silhuetas agrupadas (um pouco distintas das da equipe gestora), legenda “ENTORNO/COMUNIDADE”. Abaixo e à esquerda, um círculo com ícone de um trabalhador com avental e balde de tinta, legenda “FUNCIONÁRIOS”.

Cada seta reforça a ideia de que o diretor estabelece articulação direta com todos esses segmentos da comunidade escolar, simbolizando o papel estratégico da gestão na articulação entre os diferentes segmentos – professores, estudantes, funcionários, equipe pedagógica, famílias e a comunidade do entorno. Ao assumir essa posição central, o diretor atua como elo entre as dimensões pedagógica, administrativa e relacional da escola, sendo responsável por promover uma cultura de colaboração, escuta ativa e corresponsabilidade.

Assim, compreende-se que a gestão escolar não se limita à burocracia, mas deve envolver a mobilização de todos os sujeitos para a construção de um espaço educativo democrático e inclusivo. Ao assumir esse papel integrador, o gestor contribui para a formação de uma cultura escolar acolhedora, na qual as práticas pedagógicas são continuamente ressignificadas em favor de uma educação que respeita a dignidade, os direitos e as potencialidades de cada sujeito.

A gestão escolar é um processo dinâmico que deve contemplar planejamento, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações educativas desenvolvidas no espaço escolar. Mais do que um conjunto de funções administrativas, a gestão assume um papel estratégico na promoção de uma escola democrática, participativa e voltada à aprendizagem de todos os estudantes (Paro, 2001; Veiga, 2013). Nesse sentido, o gestor escolar não atua isoladamente, mas como articulador de uma rede de relações que envolve professores, estudantes, famílias, funcionários e a comunidade.

Diante desse cenário, torna-se essencial que a gestão promova a integração entre os diferentes setores que compõem a vida escolar, o pedagógico, o administrativo e o comunitário, a fim de assegurar um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e equitativo. Essa articulação exige sensibilidade para lidar com as singularidades dos sujeitos, bem como competências para fomentar o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo. O compromisso com a inclusão demanda da equipe gestora uma escuta atenta, a valorização das diversidades e a implementação de políticas que favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes elegíveis à Educação Especial, sem perder de vista as necessidades de todos os demais.

Ao reconhecer o potencial transformador da gestão escolar, compreende-se que ela é também espaço de mediação de conflitos, de incentivo à formação continuada e de criação de condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas inovadoras e responsivas às realidades dos estudantes. Assim, a gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos e inclusivos, torna-se um pilar fundamental na efetivação de uma educação de qualidade social.

Segundo Santos (2009), a equidade na educação é um princípio essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática, e promover equidade implica reconhecer as múltiplas desigualdades históricas, sociais e culturais que marcam a trajetória de diferentes grupos sociais. Para o referido autor, a justiça social exige que a escola vá além da igualdade formal, adotando práticas que respeitem a diversidade e garantam oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) afirma que equidade e qualidade na Educação são dimensões indissociáveis. De acordo com a autora, não é possível falar em uma educação de qualidade sem considerar a equidade como base estrutural. Isso significa oferecer mais e melhores condições de aprendizagem àqueles que enfrentam maiores barreiras, ajustando o ensino às necessidades específicas de cada estudante. Assim, Oliveira (2010) defende que a equidade deve ser o eixo central das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à inclusão e ao sucesso escolar de todos. Nesse contexto, a busca por uma educação equitativa e de qualidade exige a corresponsabilidade de todos os atores que compõem o espaço escolar.

Ao refletirmos sobre a inclusão escolar e o atendimento aos estudantes elegíveis para a Educação Especial, é comum que o foco recaia sobre os professores, por estarem diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que práticas inclusivas se concretizem de forma sistêmica e sustentável, é fundamental ampliar o olhar para além da sala de aula e considerar o papel estratégico da gestão escolar. Assim, surge, então, um questionamento central: Qual é a responsabilidade da direção e da equipe gestora na promoção de uma educação inclusiva? Como esses profissionais podem contribuir, de forma efetiva, para garantir práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes?

Principais atores da gestão escolar

A gestão escolar é composta de diferentes profissionais que, em conjunto, assumem a responsabilidade de coordenar, organizar e articular as ações pedagógicas e administrativas da escola. Entre os principais membros da equipe gestora estão o diretor, o coordenador pedagógico e, em algumas redes de ensino, o supervisor escolar. Cada um desses profissionais exerce funções específicas, mas interdependentes, que impactam diretamente a qualidade do ensino e a efetivação de uma educação inclusiva.

Segundo Lück (2009), o diretor escolar atua como líder pedagógico, sendo responsável por criar condições favoráveis para o trabalho docente, promover a participação coletiva e articular os recursos disponíveis em prol da aprendizagem de todos os estudantes.

Já o coordenador pedagógico, de acordo com Veiga (2013), é o profissional que acompanha e orienta o trabalho dos professores, promovendo a formação continuada e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. No campo da inclusão escolar, isso significa contribuir para que os docentes compreendam as especificidades dos estudantes da Educação Especial e planejem

estratégias diversificadas, colaborando com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).²

Além disso, o supervisor escolar, quando presente, pode auxiliar na mediação entre as políticas públicas e as ações da escola, garantindo que os princípios da equidade e da inclusão estejam presentes nas diretrizes institucionais. Esses profissionais, ao atuarem de forma colaborativa, tornam-se agentes fundamentais para a construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diferença não é vista como obstáculo, mas como parte da riqueza do processo educativo. Assim, a gestão escolar deixa de ser apenas um espaço de tomada de decisões burocráticas e se torna um espaço de liderança ética, comprometida com a equidade, a justiça social e o direito à aprendizagem de todos.

Acolhimento familiar e articulação com a comunidade

O diretor escolar deve assumir um papel estratégico na construção de vínculos com as famílias, principalmente em situações em que comportamentos do estudante suscitam questionamentos sobre possíveis transtornos ou deficiências. Quando um estudante recebe o laudo que atesta deficiência ou transtorno, cabe ao diretor escolar fazer o primeiro contato com a família, estabelecendo um canal de comunicação transparente e acolhedor. Nesse encontro inicial, o gestor apresenta os recursos da escola, orienta sobre direitos e serviços disponíveis e convida os pais a participarem ativamente do projeto pedagógico. Esse vínculo de confiança, construído desde o primeiro momento, fortalece a corresponsabilidade entre escola e família, essencial para o sucesso das práticas inclusivas e para a continuidade do acompanhamento do estudante em todos os espaços de aprendizagem.

Em sua pesquisa, Vilaronga e Mendes (2014) destacaram que reuniões esclarecedoras sobre o AEE foram fundamentais para reduzir as inseguranças familiares e fortalecer a corresponsabilidade entre escola e família no processo de escolarização dos estudantes elegíveis à Educação Especial. A aproximação sistemática e dialógica permitiu que os familiares compreendessem melhor os objetivos do AEE, suas possibilidades e limitações, gerando maior engajamento e adesão às estratégias educativas propostas. Nesse sentido, o fortalecimento da corresponsabilidade emerge como um fator essencial para o sucesso das práticas inclusivas, uma vez que a parceria efetiva entre escola e família amplia as condições de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

2 No decorrer deste capítulo foi usada a terminologia AEE para Atendimento Educacional Especializado, como consta em documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Buscando aprofundar essa rede de apoio, Chaves (2023) defende que a atuação isolada da escola não é suficiente para garantir a plena inclusão. A autora propõe a integração intersetorial entre instituições de ensino, universidades, serviços de saúde e assistência social, articulando conhecimentos e recursos que extrapolam o espaço escolar. Essa cooperação viabiliza não apenas o acesso a tecnologias assistivas – como lupas eletrônicas para estudantes com baixa visão, softwares de comunicação alternativa e adaptações curriculares –, mas também a realização de avaliações multiprofissionais, fundamentais para um diagnóstico pedagógico mais rico e preciso. Tais avaliações, realizadas por equipes formadas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas, oferecem subsídios que orientam a prática docente e o planejamento de intervenções individualizadas, respeitando as especificidades de cada estudante.

Assim, a construção de uma rede intersetorial sólida, em diálogo constante com as famílias e os profissionais de diversas áreas, consolida um modelo de inclusão que não se limita à permanência física do estudante na escola, mas que efetivamente promove sua participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno.

Articulação com especialistas de apoio

Além de parcerias com outras instituições, a gestão escolar precisa trazer para perto dos professores profissionais como psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Esses especialistas ajudam a escola a oferecer um atendimento mais completo aos estudantes com necessidades específicas, criando materiais adaptados e dando orientações práticas aos professores. Como explica Chaves (2023), essa troca de conhecimentos é essencial para que a equipe escolar não fique sozinha nos desafios do dia a dia. A integração de profissionais em reuniões de planejamento ou formações beneficia toda a comunidade escolar: professores ampliam seu repertório de estratégias, e estudantes recebem apoio mais alinhado às suas necessidades.

Como demonstram Capellini e Zerbato (2019), parcerias com universidades e serviços de saúde não só garantem recursos, como materiais adaptados e softwares educativos, mas também aprimoram a avaliação das demandas individuais desses estudantes. Além disso, essa rede multiprofissional fortalece o diálogo com as famílias, pois os especialistas, ao compartilharem relatórios de progresso e estratégias de intervenção, preparam o terreno para que os responsáveis participem ativamente das decisões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e demais encaminhamentos pedagógicos.

A efetividade dessa colaboração é evidenciada em experiências como a de São Carlos-SP, analisada por Vilaronga e Mendes (2014). Na rede mu-

nicipal, a adoção do ensino colaborativo ampliou o engajamento das famílias na revisão periódica do Plano Educacional Individualizado (PEI), uma vez que as dinâmicas de planejamento conjunto permitiram ajustes contínuos nas metas pedagógicas, como a transição entre etapas educacionais.

Outro aspecto crucial, destacado por Capellini e Zerbato (2019), é a necessidade de traduzir conhecimentos técnicos em linguagem acessível para fortalecer a corresponsabilidade educativa. Por exemplo, termos como “estimulação precoce” ganham concretude por meio de sugestões práticas, como brincadeiras que desenvolvem coordenação motora (exemplos: encaixar blocos ou desenhar em diferentes texturas). Essa abordagem não apenas democratiza o acesso à informação, mas também integra as famílias ao processo educativo, alinhando expectativas e práticas.

Esses sinais simples permitem que pais e educadores ajustem estratégias de forma ágil, garantindo que o apoio oferecido evolua conforme as necessidades do estudante. Nesse processo, o papel do diretor é fundamental, pois ele atua como articulador entre a equipe pedagógica, as famílias e os demais profissionais da escola. Sua liderança é essencial para promover uma cultura institucional comprometida com a inclusão, criando espaços de escuta, favorecendo o diálogo entre os diferentes atores envolvidos e assegurando que as práticas inclusivas não sejam isoladas ou pontuais, mas sim integradas à rotina escolar de forma sistemática, coerente e contínua. Cabe ao diretor, ainda, assegurar que os princípios da inclusão estejam refletidos no projeto político-pedagógico da escola, incentivando a formação continuada dos professores, garantindo recursos adequados e promovendo um ambiente onde todos os estudantes, com suas singularidades, se sintam valorizados, respeitados e pertencentes. Ao assumir esse compromisso, o gestor escolar contribui para a construção de uma escola mais justa, equitativa e sensível às diferentes formas de aprender e de ser.

Ensino colaborativo como estratégia de gestão inclusiva

O ensino colaborativo (ou coensino) exige um planejamento conjunto e sistemático entre o professor da sala comum e o da Educação Especial. Esse processo envolve desde a definição de conteúdos e adaptações curriculares até a distribuição de responsabilidades e estabelecimento de metas do PEI. Como destacam Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), a clareza na divisão de papéis, como quem lidera a explicação de conceitos e quem adapta atividades, é crucial para evitar sobreposições e garantir coerência pedagógica.

A implementação bem-sucedida do coensino traz benefícios multifacetados: aprimora o desenvolvimento profissional dos docentes, fortalece o suporte emocional entre a equipe e eleva a motivação para práticas

inclusivas, impactando positivamente a aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, a falta de planejamento estruturado ou a indefinição de atribuições pode gerar conflitos e sobrecarga, como alertaram Vilaronga e Mendes (2014). Para mitigar esses riscos, a gestão escolar deve assegurar formação continuada, condições de trabalho adequadas e horários regulares para coplanejamento, conforme defendem Capellini e Zerbato (2019).

O êxito do coensino fundamenta-se em quatro saberes interdependentes, conforme destacam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Capellini e Zerbato (2019). O primeiro deles é o autoconhecimento docente, que envolve a capacidade de reconhecer limitações e potencialidades pedagógicas. O segundo, o conhecimento mútuo entre parceiros, demanda a compreensão dos estilos de ensino e das expectativas de cada profissional. O terceiro pilar é a compreensão aprofundada dos estudantes, exigindo a identificação de suas necessidades específicas e formas singulares de aprendizagem. Por fim, o domínio compartilhado do ofício implica a adaptação contínua de métodos e recursos, ajustando-os conforme as demandas emergentes.

A gestão escolar é peça-chave para consolidar o coensino como prática institucional. Cabe aos gestores criar estruturas que facilitem o desenvolvimento dos saberes citados, como workshops para reflexão sobre práticas pedagógicas e bancos de recursos adaptáveis. Além disso, a implementação de horários protegidos para coplanejamento e a avaliação periódica das estratégias colaborativas são ações estratégicas para sustentar essa modalidade de ensino.

Concepções de gestão escolar e práticas democráticas para a inclusão

A maneira como uma escola é administrada tem impacto direto no sucesso das ações inclusivas. De acordo com Libâneo (2013), existem três formas principais de organizar a gestão escolar, cada uma com suas características, como apresentamos na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Principais formas de organizar a gestão escolar.



Fonte: elaboração própria.

Áudio descrição da Figura 2:

Três painéis verticais lado a lado, sobre fundo bege suave. Cada painel apresenta, de cima para baixo, um ícone escuro, um título em negrito e um parágrafo explicativo. O primeiro painel refere-se ao Modelo Hierárquico; seu ícone mostra uma silhueta na parte superior, conectada por meio de retas a outras três silhuetas na parte inferior; o texto diz “Prioriza a divisão clara de cargos e o controle centralizado. A eficiência é o foco principal, mas a participação da comunidade e dos professores nas decisões costuma ser limitada”. O segundo painel trata do Modelo Colaborativo sem Liderança Fixa; seu ícone indica três silhuetas idênticas lado a lado, sem hierarquia aparente; o texto diz “Rejeita uma única liderança e valoriza a responsabilidade compartilhada entre todos. Porém, a falta de uma coordenação clara pode gerar dificuldades na implementação de projetos de longo prazo”. O terceiro e último painel refere-se ao Modelo Democrático-Participativo, cujo ícone retrata três silhuetas, sendo a central ligeiramente maior, transmitindo a ideia de liderança compartilhada; o texto diz “Decisões e metas são construídas coletivamente por diretores, professores, famílias e alunos. Esse modelo promove flexibilidade e corresponsabilidade, criando um ambiente onde todos se sentem parte do processo”.

É nesse terceiro modelo que a inclusão escolar floresce. Quando a gestão valoriza a diversidade e envolve todos os segmentos da comunidade, os profissionais da Educação Especial recebem apoio para atuar de forma integrada. Além disso, estudantes elegíveis à Educação Especial são acolhidos em um ambiente que reconhece suas singularidades e estimula seu desenvolvimento.

Integração da Educação Especial na proposta pedagógica da escola inclusiva

Para que a Educação Especial supere sua condição fragmentada e se integre plenamente ao currículo regular, a gestão escolar deve articular o AEE ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), promovendo ações sistêmicas como diagnóstico contínuo das demandas dos estudantes, adaptação de recursos pedagógicos e adoção de tecnologias assistivas. Segundo Nascimento, Penitente e Giroto (2018), essa integração fundamenta-se em três dimensões interconectadas: atitudinal (valorização da diversidade como princípio educativo), ambiental (adequação de espaços e materiais) e metodológica (flexibilização de estratégias de ensino). A efetividade desse processo requer, ainda, a formação de professores em práticas colaborativas, a criação de redes intersetoriais (com saúde e assistência social) e o acesso a políticas públicas que garantam infraestrutura e financiamento. Como destacam as autoras, a gestão escolar assume papel central nessa reconfiguração, pois só por meio de um planejamento estratégico e participativo é possível transformar a inclusão em um eixo estruturante da escola, e não em uma ação paralela (Nascimento; Penitente; Giroto, 2018).

Com essas ações, a escola transforma-se em um ambiente acolhedor e estimulante, onde a diversidade é vista como um valor e todos os estudantes têm suas necessidades atendidas de forma equitativa. Isso não só favorece o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também contribui para o crescimento social e emocional de cada estudante, especialmente daqueles elegíveis para a Educação Especial. Dessa forma, a inclusão torna-se uma prática cotidiana, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, respeitando seus ritmos, interesses e potencialidades, conforme defendem Chaves (2023) e Ornelas (2023).

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo analisar o papel da gestão escolar na promoção de uma educação inclusiva, destacando as funções e responsabilidades dos profissionais envolvidos e sua articulação com as políticas públicas de inclusão. Com base na literatura e nas experiências discutidas, é possível compreender que a gestão democrática e participativa é um elemento-chave para a consolidação de práticas que respeitem a diversidade e garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O gestor escolar, nesse contexto, desempenha um papel central na coordenação da formação continuada dos docentes. Ao criar espaços de escuta, reflexão e capacitação, contribui significativamente para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esses espaços formativos são fundamentais para que os professores compreendam melhor os princípios

da Educação Especial e desenvolvam estratégias de ensino que considerem as necessidades específicas dos seus estudantes.

Outro aspecto importante evidenciado foi a construção de parcerias intersetoriais. A articulação com os serviços de saúde, assistência social e organizações da comunidade amplia o repertório de recursos e metodologias disponíveis na escola, fortalecendo o PPP e promovendo uma resposta mais eficaz às demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, o gestor atua como articulador entre diferentes setores, garantindo o suporte necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Além disso, a incorporação de profissionais especialistas, como professores do AEE, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, contribui para o enriquecimento da prática docente. A presença desses profissionais potencializa as ações educativas e oferece suporte técnico qualificado, promovendo intervenções mais assertivas e individualizadas.

Destaca-se, ainda, o papel sensível e acolhedor do diretor(a) no momento da entrega do laudo de diagnóstico à escola. Essa é uma etapa delicada que exige empatia, escuta ativa e responsabilidade ética. Ao receber as famílias com respeito e acolhimento, o gestor escolar estabelece vínculos de confiança essenciais para o acompanhamento pedagógico do estudante e para o engajamento familiar no processo educativo. Tal atitude contribui diretamente para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, onde a diversidade é compreendida como valor, e não como obstáculo.

Por fim, ressalta-se que a atuação articulada e proativa da gestão escolar constitui alicerce para uma escola verdadeiramente democrática e equitativa, e que futuras pesquisas e políticas educacionais devem aprofundar a compreensão dos processos colaborativos e dos mecanismos de suporte necessários para sustentar e expandir práticas inclusivas de forma sistêmica.

Referências

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CHAVES, L. S. S. **O papel da gestão escolar e a construção de uma escola inclusiva: uma análise a partir da deficiência visual**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

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

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

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

NASCIMENTO, B. A. B. do; PENITENTE, L. A. de A.; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Actualidades Investigativas en Educación**, San José, Costa Rica, v. 18, n. 3, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/447/44759784022/html/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORNELAS, M. R. O. dos S. **Inclusão escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2023.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

ZAMBELI, L. B. **Desafios da inclusão na sala de aula comum: prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

CAPÍTULO 4

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ABORDAGEM DA ACESSIBILIDADE: OS TEMPOS E ESPAÇOS NA PÓS- GRADUAÇÃO DA UFSCAR

André Henrique de Lima
Leonardo Santos Amâncio Cabral

Introdução

Este capítulo é parte de uma dissertação acadêmica, a qual buscou explorar o cenário da acessibilidade na pós-graduação. Contudo, aqui visamos apresentar especificamente um tema muito importante para a gestão de qualquer espaço educacional, que é a organização dos tempos e espaços institucionais por meio da abordagem da acessibilidade.

A abordagem da acessibilidade e a gestão democrática são dois elementos que, de modo correlacional, estão presentes nos contextos da Educação Básica e da educação em nível superior (graduação e pós-graduação). Para se apoiar em um chão firme, além de uma gestão democrática comprometida e orquestrada, é preciso uma abordagem da acessibilidade que faça sentido em seu funcionamento para todos os atores educacionais presentes em uma instituição de ensino. Nesse movimento, os preceitos da acessibilidade são fundantes para que uma boa engrenagem representativa da gestão democrática seja realizada (Ebersold, 2020, 2021).

As interlocuções entre a acessibilidade e a gestão democrática são das mais variadas, pois existem diversos modos de compreender o que é acessibilidade e várias formas de entender o que é gestão democrática.

A compreensão de gestão democrática é multifacetada, uma vez que explorada por diversos estudiosos. Dentre alguns dos pesquisadores brasileiros mais conhecidos sobre gestão democrática, estão os pesquisadores José Carlos Libâneo (2007), Vitor Henrique Paro (2007) e Heloísa Lück (2009), que argumentam sobre os polos que constituem diversos tipos de gestões existentes.

Sendo assim, cada pesquisador pode defini-la de uma forma. Às vezes, o mesmo modelo de gestão pode ser abordado de maneira diferente. É uma área que, em seu entendimento, possui sentidos e dissensos conceituais, práticos e até mesmo epistemológicos (vide gestão democrática e gestão participativa, por exemplo).

Tomamos por base a definição de caráter geral do estudo de Ferreira (2003, p. 306), segundo a qual gestão é “tomada de decisão, é organização, é direção [...] atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram”.

Diante disso, compreende-se, sobretudo, que gestão democrática são modos de organização, que podem ser efetuados de várias maneiras, não existindo um *locus* ideal para se estar, mas, sim, um modelo que pode ser utilizado como base para se situar.

Por sua vez, a acessibilidade pode ser compreendida como um fenômeno social que possui diversas dimensões. Em síntese, pode ser compreendida como uma corresponsabilidade que inclui o envolvimento da gestão democrática e dos demais atores institucionais pertencentes ao cotidiano da instituição de ensino, em relações de convivências entre si, de caráter intra e intersetorial, horizontal, multidisciplinar e em cooperação (Ebersold, 2021).

A acessibilidade é construída por meio de diversas pessoas, mas as luzes desse processo não podem focalizar somente uma pessoa, tampouco somente uma dimensão da acessibilidade, como se ela fosse isolada das demais dimensões ou configurada em tamanho único (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023).

Existem diversas dimensões as quais norteiam os princípios de acessibilidade de quaisquer instituições e demais âmbitos. Dentre elas, estão as do planejamento, da formação de recursos humanos, do desenvolvimento e da utilização de recursos, das estratégias didático-pedagógicas, da gestão de tempos e espaços institucionais e das avaliações (como as processuais e as autoanálises institucionais sobre a sua acessibilidade) (Morais, 2020; Lima, 2023; Lima; Lemes; Santos, 2025).

Um dos campos que compõem a acessibilidade são os tempos e espaços institucionais.

Sobre os tempos institucionais pertencentes à esfera da pós-graduação, é correto dizer que é um direito dos alunos com deficiências requerer dilação de tempo para o Programa de Pós-Graduação, em avaliações processuais, bancas de qualificação ou defesa de mestrado e doutorado, tempo de orientação, tempo de conclusão de disciplina/de curso em nível de pós-graduação (Brasil, 2015, Art. 30).

A acessibilidade espacial refere-se à possibilidade de ir, vir e transitar pelos espaços institucionais (salas de aula, laboratórios, edifícios, salas de reunião, salas dos orientadores e orientadoras etc.) que pertençam ao cotidiano não só do programa de pós-graduação ao qual os estudantes com deficiências estão vinculados, mas também à realidade da instituição em si, considerando as pluralidades inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão que esses locais podem oferecer. Isso se trata do acesso democrático de servidores e estudantes a espaços públicos (Bezerra; Choas, 2016).

Quando nos referimos à “estrutura”, estamos falando especificamente sobre o acesso e a acessibilidade que façam sentido dentro das dimensões arquitetônica, urbanística e mobiliária, principalmente para as pessoas envolvidas na pós-graduação, e que promovam autonomia de todos, caracterizando, assim, uma acessibilidade dos e nos ambientes (Pinto, 2005; Silva, 2020).

A acessibilidade e a gestão existem em todos os âmbitos educacionais, como já referido. No bojo dos estudos sobre gestão democrática e acessibilidade em geral, podemos adentrar o âmbito dos estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiências em programas de pós-graduação – PPGs.

A pós-graduação *stricto sensu* é composta de mestrado e doutorado, e o mestrado possui a natureza profissional e a acadêmica. O mestrado acadêmico é a primeira “etapa” para formar o sujeito para a pesquisa e para a produção do conhecimento. A “segunda etapa” é o doutorado, seguido do pós-doutorado.

Porém, as pessoas com deficiências, historicamente, estiveram à margem de locais compreendidos como produtores e difusores do conhecimento prático, técnico e teórico. Essas barreiras advêm da exclusão que povos culturalmente minorizados sofrem em ambientes de origem tradicional, como as instituições de Ensino Superior e seus PPGs. Dessa forma, os desafios atitudinais e culturais das pessoas com deficiências existem na pós-graduação, mas é necessário nos debruçarmos sobre essas barreiras de modo específico, para compreendê-las setorialmente (Omote, 1986; Mézáros, 2009; Moritz; Moritz; Melo, 2013; Nobre; Freitas, 2017; Cabral; Piccolo, 2021).

Diante do desafio social supracitado, existem modos de pensá-lo, repensá-lo e superá-lo. Um modo de fazer isso é explorando relatos empíricos dos atores institucionais que fazem parte desse segmento educacional e que o gerem enquanto gestores e coordenadores.

Desse modo, o objetivo deste capítulo foi identificar e analisar, a partir da abordagem da acessibilidade, constituintes da gestão de tempos e espaços institucionais em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Método

Para a realização desta pesquisa, atentamo-nos aos procedimentos fundamentais em pesquisa (CAAE: 54436221.7.0000.5504). Enquanto um estudo de caso, esta pesquisa exploratória visou, de maneira qualitativa, reunir, analisar e discutir os dados coletados na literatura que compõe parte do campo de estudos da educação, gestão e Educação Especial (Gil, 2008).

A pesquisa ocorreu na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, de maneira on-line, o que possibilitou que dois *campi* da instituição fossem representados por meio dos relatos de seus coordenadores (oito de São Carlos e dois de Sorocaba). Os participantes foram caracterizados como:

- a) oito coordenadores de PPGs (B1 e B2, coordenadores de PPGs da área das Ciências Biológicas; E1, E2, E3 e E4, coordenadores da área das Ciências Exatas; H1 e H2, coordenadores da área das Ciências Humanas);
- b) dois gestores (G1 e G2) da Pró-Reitoria de Pós-Graduação – ProPG.

Do total de dez participantes, um se autodeclarou com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

Para coletar os dados com esses participantes, foram feitas três reuniões institucionais com gestores da ProPG e dez *brainstorms* com alunos, professores e coordenadores de PPGs. Todos esses 13 momentos (reuniões e *brainstorms*) foram gravados em vídeo, captando as opiniões e falas de todos os agentes mencionados. Isso foi realizado em cinco semanas e teve como intuito reunir relatos sobre o contexto universitário da pós-graduação, para que entendêssemos como a gestão desse nível de ensino atuava em relação à acessibilidade de pessoas com deficiências inseridas no referido contexto.

Nesse sentido, tanto para reuniões quanto para *brainstorms*, os pesquisadores exerceram a função de mediadores dos encontros, para não deixar os encontros se “desviarem” das temáticas inerentes à acessibilidade e para promover algumas reflexões, com bases teóricas e empíricas, sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da pós-graduação (tema base das reuniões com gestores e coordenadores).

Um *brainstorm* é uma técnica que visa coletar relatos os quais surjam da experiência dos participantes e suas respectivas satisfações ou insatisfações com o contexto o qual estão vivenciando. Isso coopera com a coleta de subsídios empíricos, que ajudam na retratação de um contexto com base científica (Tinôco, 2018; Barbosa *et al.*, 2021).

No caso desta pesquisa, utilizamos roteiros (formulados pelos próprios pesquisadores do estudo e apresentados como *slides* para os participantes) para nortear e mediar as discussões sobre as temáticas que tangenciam a acessibilidade e a gestão em contextos de PPGs. Essas temáticas foram, a saber: a) processo seletivo e ingresso; b) permanência; c) titulação e perspectivas aca-

dêmico-profissionais; d) orientação científica com pessoas com deficiências; e, por fim, e) devolutivas e refinamentos sobre esses diálogos em formato de uma diretriz de acessibilidade formulada na perspectiva da cooperação.

Com os vídeos dos relatos e anotações registradas por meio de diários de campo, tratamos nossos dados. O tratamento visou uma organização dos dados que seguiu os preceitos da análise de conteúdo (Franco, 2005), bem como a análise das categorias proporcionadas pelos relatos dos participantes.

Resultados e discussões

Os resultados e discussões deste estudo visaram organizar relatos de gestores e coordenadores vinculados a PPGs que tangenciassem a temática dos tempos e espaços organizacionais de uma Instituição Federal de Educação Superior – Ifes.

Diretrizes de acessibilidade na gestão dos tempos institucionais

Enquanto primeira parte dos resultados, já apresentamos o fato de que os tempos institucionais pouco foram citados pelos gestores da ProPG e coordenadores de PPGs, mas atribuições relativas à temática foram mencionadas, principalmente as que tangenciam a “dilação de tempo”.

A dilação de tempo foi, nos encontros *brainstorm*, citada no sentido de ser entendida, e não no sentido de ser possivelmente rearticulada. Os participantes, em geral, mostraram-se inclinados a compreender melhor o que atravessa um tempo institucional no momento em que falamos sobre acesso, acessibilidade e acessibilidade na realidade cotidiana de uma Ifes.

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas [...] dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (Brasil, 2015, Art. 30, Parágrafo V).

Sobre os tempos e espaços institucionais, podemos refletir que não se trata de uma ferramenta para facilitar, mas, sim, de um mecanismo para equalizar a etapa a qual o aluno está realizando.

Essa dilação de tempo costuma ser de 50% dentro do prazo total. Ou seja, se a apresentação de defesa tem limite máximo de 20 minutos de duração, ela passa a ter um término previsto dentro de 30 minutos.

Contudo, precisamos abrir um espaço para reflexões sobre se os 50% adicionais de tempo são realmente suficientes ou não. Como indicar com

uma objetividade quantitativa algo que vai ao encontro das particularidades humanas, sociais, culturais e históricas? São muitos elementos que podem confluir para um resultado o qual mostre que 50% a mais de tempo não é o suficiente. Além disso, varia muito de atividade para atividade, se formos refletir – pois, por exemplo, esses 50% de dilação são suficientes para a entrega de uma atividade redigida, mas não para uma atividade que envolva a apresentação em Libras ou com o auxílio de uma Tecnologia Assistiva. Tendo em vista esse cenário especulado, precisamos, então, de mais pesquisas que explorem essa questão, para compreendermos, enquanto comunidade científica e educadores, qual é o prazo melhor para diferentes demandas e sujeitos.

Esse tempo de 50%, irremediavelmente, pode ser determinado previamente ou negociado junto às pessoas interessadas, a depender de suas demandas. Isso porque se trata de uma ação que envolve agenda institucional e agendas pessoais de estudante, professores e outros atores institucionais participantes do cotidiano da pós-graduação (Lima, 2020).

Essa negociação precisa se dar em diversas frentes. Por exemplo: se tivermos a situação em que o pós-graduando precisa de 50% a mais de tempo para sua qualificação e/ou defesa, precisamos averiguar se os docentes que comporão a banca conseguem também estar presentes por mais esse tempo. E, se não conseguirem, como podemos gerenciar isso nos utilizando das premissas da acessibilidade, do planejamento e da avaliação em relação à filosofia de trabalho que está sendo realizada no bojo dos tempos institucionais? Seja a fim de articularmos possibilidades para contar com um docente específico na banca ou estipularmos uma troca de docentes – trocar um que não pode estar na banca por outro que, na ocasião, pode. Essa questão, muitas vezes, pode estar vinculada à organização da gestão de prazos com agências de fomento e agências avaliadoras. Nisso, é preciso entender e gerenciar a questão de modo que os prazos diferenciados não firam a avaliação do PPG. É, novamente, um movimento de negociação de todas as partes, mas o que sempre deve estar enaltecido (e precisa ser culturalmente assim) é o direito cidadão da pessoa com deficiência como prioridade em quaisquer eventuais tomadas de decisão (Reiser, 2001; Reiser, 2008; Gelatti; Marquezan, 2013; Lima, 2020; Morais, 2020).

Nisso, podemos refletir sobre como as cargas de trabalhos e os respectivos gerenciamentos em relação a elas podem sobrecarregar a própria instituição internamente. A cultura do trabalho na pós-graduação tem como costume não ponderar os tempos em relação às demandas trabalhistas de diversos agentes. Por isso, atentar-se à negociação entre as partes interessadas é importante no momento da adequação de tempo, para que o docente possa estar ciente do tempo a dispor e para que o aluno esteja ciente que o tempo preciso será disposto e cumprido. É uma troca intera-

tiva entre partes que demanda planejamento, que precisa de atenção para a operacionalidade da acessibilidade programática; é um exercício do que chamamos de acessibilidade policêntrica, sedimentada em abordagens multi e intervencionalistas; é um dos desvelamentos que a análise institucional da UFSCar pode propiciar, de forma propositiva, para outras instituições de Educação Superior. As negociações devem, sempre que possível, objetivar a formação do pós-graduando com deficiência, sua respectiva trajetória e direitos legais, acadêmicos e cidadãos (Baremblytt, 2002; Bianchetti; Fávero, 2005; Pinto, 2005; Moritz; Moritz; Melo, 2013; Nobre; Freitas, 2017; Ebersold, 2020; Cabral, 2021; Rothen; Gomes; Oliveira, 2022).

A dilação de tempo também serve como esse mecanismo equalizador entre os tempos institucionais culturalmente geridos de modo a sobrecarregar servidores, sejam eles docentes, técnicos administrativos ou até mesmo coordenadores e gestores.

Nessa direção, exige-se uma negociação entre as partes envolvidas, quando essa necessidade é uma excepcionalidade na conjuntura do funcionamento das atividades cotidianas. Caso essa demanda seja de longo prazo, é importante que a acessibilidade programática do currículo seja precognizada, de modo que os recursos humanos também estejam envolvidos na garantia desse direito (Cabral, 2021).

Caso o PPG tenha dúvidas sobre a legalidade de manejar um tempo institucional, é sugerido que estas sejam encaminhadas de maneira sistematizada para a ProPG, a fim de buscar apoios para as aplicações da dilação de tempo. Nisso, é imprescindível a instituição dispor de informações sobre eventuais dúvidas do PPG, dando-lhe suporte.

Diretrizes de acessibilidade na gestão dos espaços institucionais

Para a segunda parte dos resultados, começaremos apresentando os espaços e itens acessíveis dessa dimensão da acessibilidade na perspectiva de alguns dos coordenadores de PPGs. Em seguida, colocaremos a mesma proposta em xeque, mas falando especificamente sobre os itens compreendidos como de difícil acesso.

No PPG de E3, este destaca alguns espaços e itens acessíveis:

- a) algumas carteiras dos estudantes têm ajuste para pessoas canhotas;
- b) parte dos banheiros é acessível (construídos mais recentemente);
- c) um prédio novo, que tem vários elementos estabelecidos na perspectiva do DUA.

H1 apresenta que algumas carteiras, banheiros e prédios também são acessíveis, na mesma perspectiva de E3 e de outros coordenadores.

Mas, além disso, a referida coordenadora aponta que seu PPG possui uma atenção periódica à acessibilidade estrutural em salas individuais do departamento ao qual o PPG está vinculado. Ela menciona que o acesso arquitetônico e mobiliário tem sido um fator de discussão cada vez maior – em detrimento, segundo ela, do iminente ingresso de pós-graduandos usuários de cão-guia (Inge, 2021).

Sobre possíveis adequações mobiliárias, E3 e E4 mostraram inclinação em articular os PPGs os quais coordenam para organizarem questões de acessibilidade de pessoas com deficiências. E3 especificamente menciona a adequação de reservar uma sala única (em caso de dificuldades com barulhos ou muitas pessoas ocupando o mesmo espaço) para provas, reuniões ou orientações que vierem a acontecer na trajetória acadêmica do alunato com deficiências.

Nesse sentido, os destaques dos coordenadores dos itens acessíveis nos ajudam a compreender um pouco do cenário da UFSCar sobre a acessibilidade estrutural. Não no sentido de afastar, em virtude da quantidade de itens, mas de aproximar, pois está sendo realizado um trabalho paulatino sobre a adequação de espaços; um trabalho sobre a permanência, não no quesito atitudinal, mas no quesito estrutural (Anache; Cavalcante, 2018).

No entanto, caso a identificação de algum item inacessível e com a necessidade de adequação ocorra por parte do PPG, sugere-se que este entre em contato com a ProPG. Nisso, é também importante a participação da própria pessoa com deficiência nessa engrenagem. Irremediavelmente, sugere-se que esses atores se disponibilizem e se comprometam (cada um com suas devidas funções institucionais) a estudar eventuais alternativas que solucionem a demanda em curto, médio e/ou longo prazo (Ebersold, 2021).

Pontos negativos relacionados à esfera estrutural foram colocados principalmente para explicar ausências de acessibilidade espacial na realidade da maioria dos PPGs, em localidades internas e externas da instituição. Nisso, seria preciso se atentar a duas frentes, sendo elas a de estrutura geral e a dos laboratórios, primariamente.

Com base nas discussões realizadas durante os *brainstorms* com coordenadores de PPGs de todas as áreas do conhecimento, podemos dizer que há a necessidade de adequação nos seguintes elementos de estrutura geral da UFSCar:

- elaborar um mapa tátil do prédio;
- instalar piso podotátil;
- instalar piso com melhor contraste para pessoas com baixa visão;
- colocar em funcionamento elevadores;
- colocar, nas portas das salas dos professores, a indicação para pessoas com deficiência visual (em Braille);

- instalar placas simples de metal para estabelecer rampas e facilitar o acesso sobre eventuais degraus presentes nas portas;
- reformar os banheiros antigos com problemas de circulação para pessoas que utilizam cadeiras de rodas; e
- realizar trocas de grades de piso dos prédios.

Além destes, com base também nas discussões realizadas durante os *brainstorms*, podemos dizer que há a necessidade de adequação nos seguintes elementos que compõem os laboratórios da UFSCar:

- adequar portas de entrada e de circulação (alguns edifícios têm portas estreitas);
- realizar, em alguns PPGs, a visita de profissionais da Segurança do Trabalho e bombeiros, bem como de profissionais da Ergonomia e da Terapia Ocupacional para pensar soluções com uma perspectiva acadêmico-humanística (e não apenas tecnicista);
- verificar observância das normas da ABNT para construções civis e das normas para laboratórios, sobretudo PPGs da área das Ciências Exatas, para se aproximar mais de ambientes ergonômicos e, ao mesmo tempo, seguros para as pessoas e para a manutenção/conservação dos próprios equipamentos/instrumentos (por exemplo, adequação das bancadas); e
- atentar-se à segurança, usando alertas sonoros (para cegos) e visuais (para surdos), particularmente nos espaços de experimentação química e mecânica (com componentes químicos e maquinários de risco à integridade física do cidadão), que notifiquem condições de temperatura, pressão (por exemplo, laboratórios de polímeros e outros laboratórios que tenham frentes/intuítos similares ao de polímeros).

Retratamos o cenário estrutural não com um caráter denunciatório, mas como uma representação que indica alguns desafios, os quais, se trabalhados processualmente por meio de planos estratégicos de médio e longo prazo, podem ser superados cooperativamente, em uma orquestração que envolva o PPG, a ProPG e demais instâncias superiores necessárias para os atos de reforma e instalações arquitetônicas e mobiliárias (Lima, 2020).

Conforme a fala de alguns coordenadores, é preciso que reformas estruturais sejam realizadas, preconizando os âmbitos arquitetônicos e urbanísticos. Essas reformas necessitariam ser feitas, inicialmente, em torno de uma reestruturação pontual nos ambientes, considerando primordialmente obras que possam ser realizadas em um curto prazo, pois obras de médio e/ou longo prazo são mais dificilmente desenvolvidas. Segundo E3, muitos avais em relação à acessibilidade estrutural acabam não sendo validados por instâncias superiores pertencentes à universidade. O coordenador dá um exemplo de um elevador cujo custo seria coberto pelo próprio PPG, com

verba advinda de pesquisas passadas e posteriores. Mas, de acordo com esse mesmo coordenador, a “burocratização” acaba por dificultar eventuais alterações estruturais que tenham como princípio o deslocamento somente do PPG e de mais nenhum outro setor ou unidade da UFSCar.

No entanto, nem toda a parte monetária para a acessibilidade estrutural parte do próprio fundo de caixa do PPG. Prova disso é outra dificuldade indicada pelos coordenadores de PPGs, nos *brainstorms*. De modo geral, recursos financeiros voltados para a área das reformas e das aquisições de estruturas são baixos (Lamônica *et al.*, 2018). Isso é uma realidade latente no cenário da UFSCar – e, talvez, de outras Ifes brasileiras –, uma vez que grande parte dos coordenadores discutiu sobre a temática.

Nessa direção, sustentou-se, coletivamente, que a UFSCar deveria, enquanto espaço de democratização do acesso, compreender (por meio de ações institucionais) como essas obras poderiam ser feitas gastando menos verba. Para isso, seria necessário um estudo sobre como adquirir mais recursos financeiros a serem, especificamente, voltados para a acessibilidade arquitetônica. É preponderante um plano de trabalho amplo sobre isso, para identificar objetivamente o que os ambientes precisam para serem acessíveis e acessáveis (por exemplo, rampas, andares superiores que contenham amplas formas de acesso – e não apenas por meio de escadas). Planos de trabalhos para outras áreas são realizados em Ifes, então, talvez, seja também possível ser realizado um plano para a referida situação (Lourenço; Battistella, 2018).

Porém, há de se ponderar algumas frentes. As obras, parcialmente, acabam por estagnar devido à não articulação coletiva institucional, a qual está imbricada nos preceitos e cultura da UFSCar e seus respectivos setores e unidades (E3). A ProPG, enquanto local responsável dos PPGs, precisaria apresentar aos Programas a sua indubitável potência de abertura democrática para gestão desses elementos referentes à acessibilidade arquitetônica, urbanística e mobiliária.

Por vezes, não é possível “fazer tudo” ou “resolver tudo” de maneira imediata. Por isso, o planejamento (de caráter processual e a longo prazo) de trabalhos e mapeamentos pertencentes ao âmbito estrutural necessitam ser realizados com mais frequência pelos PPGs e pela ProPG (Zampar, 2013), principalmente quando partem da demanda real de pós-graduandos com deficiências e de pesquisas sociais aplicadas as quais busquem desvelar esses desafios de acesso e acessibilidade.

Além disso, há de se ponderar que o país, em sua última gestão federal, passou por um momento deveras conturbado no bojo da educação em geral. A educação de minorias político-sociais, historicamente, é posta à margem no que tange ao direcionamento de recursos financeiros vindos de instâncias que regem de modo macro o ensino brasileiro, assim como em outros países (Ebersold, 2020, 2021).

Nos últimos tempos, estamos passando por desmanches e por um subdesenvolvimento da educação em geral no país, e o caso da UFSCar na pós-graduação não é diferente (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Não se trata de retratar esse cenário por meio de um discurso de culpabilizar “o sistema”. Não é sobre aceitar de modo acomodado a situação complexa do país sobre o desenvolvimento da educação, mas sobre ponderar que as modificações estruturais da UFSCar não acontecem parcialmente devido a nosso cenário macro brasileiro.

Mas, então, como tentar iniciar uma mudança mesmo com esse cenário dificultoso? Por meio desta pesquisa, notamos o poder do diálogo coletivo e da estipulação cooperativa de metas e possibilidades (Ramos; Ribeiro, 2019).

Levanta-se a probabilidade de a ProPG, enquanto setor responsável pela pós-graduação da UFSCar – como G1 disse em reunião, o setor “responsável por encaminhamentos administrativos” – dar início em ações institucionalizadas que envolvam, de forma periódica, debates cooperativos em benefício da acessibilidade em PPGs da UFSCar, para que eventuais soluções sejam coletivamente desveladas (de modo propositivo), a fim de cumprir com os direitos constitucionais das pessoas com deficiências de forma paulatina (Ramos; Ribeiro, 2019; Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

É notório que a falta de qualquer tipo de recurso dificultará ações a curto prazo em uma instituição (Breda, 2013). No entanto, a potência dos debates democráticos pode suplementar futuras soluções a médio e longo prazo nas dimensões mobiliárias, urbanísticas e arquitetônicas da acessibilidade.

Considerações finais

Foi possível indicar, por meio de nossos dados, que os tempos e espaços institucionais são elementos fundamentais para que a gestão educacional (não só da pós-graduação, mas em geral) se atente para lançar mão de estratégias as quais materializem uma organização que faça sentido para a cultura e para as engrenagens daquele âmbito.

Na pós-graduação, os tempos e espaços necessitam de atenções específicas, como no caso dos laboratórios, que exigem uma segurança do trabalho, bem como em prédios, uma vez que o aluno pode realizar disciplinas não só no PPG ao qual é vinculado, mas em outros PPGs de outras áreas e vertentes do conhecimento.

Esse ato de organizar merece atenção não apenas para a acessibilidade arquitetônica, mas também para o eixo programático e até mesmo atitudinal, isso porque é necessário planejar as localidades das aulas (andares, estudar os acessos de infraestrutura e mobiliários disponíveis), dos acessos aos laboratórios e até dos eventos científicos que podem ocorrer no *campus*.

Cada instituição terá uma configuração, e cabe a gestores, coordenadores, professores, técnicos administrativos e alunos – sejam todos eles com ou sem deficiências – identificar, em cooperação (por meio de reuniões periódicas e diálogos processuais), as dimensões de acessibilidade a serem trabalhadas e orquestradas.

Desse modo, compreendemos que um elemento fundante para o gerenciamento dos tempos e espaços institucionais é a cooperação nos diálogos, pois é por meio da cooperação de todos os atores envolvidos, dos entendimentos da cultura do local, das características das infraestruturas, das viáveis adequações e dilatações dos tempos e das possíveis organizações que conseguiremos, enquanto equipe/unidade, construir uma acessibilidade que faça sentido para todos, com ou sem deficiências, na pós-graduação da Educação Superior.

Referências

- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. especial, p. 115-125, 2018.
- BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. da; SILVEIRA, M. S.; GASPARINI, I.; DARIN, T.; BARBOSA, G. D. J. **Interação Humano-Computador e Experiência do usuário**. Autopublicação. 2021.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes teoria e práticas**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.
- BEZERRA, M. C. L.; CHOAS, M. L. L. S. Características do Espaço Arquitetônico facilitadoras do ensino e aprendizagem. *Intherthesis*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 58-75, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2016v13n2p58>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 30, p. 3-6, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WnyNvHfpMyhmKW7Lzfx33Wf/?lang=pt#>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.
- BREDA, D. C. **A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_00940ca85f72ff0b5613ffeb12ccd8a7. Acesso em: 10 nov. 2024.

- CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, 2021.
- CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; EBERSOLD, S. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 978-999, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- CABRAL, L. S. A.; PICCOLO, G. M. Apresentação da Coleção. In: OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências**. São Carlos: Edesp, 2021. (Coleção Sadao Omote, v. 1).
- EBERSOLD, S. Ecole inclusive, Société de la connaissance et Impératif d'accessibilité. **Carnets Rouges**, França, n. 18, 4 jan. 2020.
- EBERSOLD, S. The Grammar of Accessibility. In: EBERSOLD, S. (ed.). **Accessibility or Reinventing Education**. Londres: Iste/John Wiley & Sons, 2021. p. 195-218. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119817956>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- FERREIRA, N. C. **Gestão democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GELATTI, L. D.; MARQUEZAN, L. I. P. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 2, n. 4, p. 43-62, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEREDERO, E. S.; MOREIRA, S. F. C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.17087. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- INGE, R. F. S. Inclusão de estudantes cegos na Pós-Graduação: relato da experiência vivenciada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 21, e11923, dez. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11923/pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.
- LAMÔNICA, D. A. C.; ARAÚJO-FILHO, P.; SIMOMELLI, S. B. J.; CAETANO, V. L. S. B.; REGINA, M. R. R.; REGIANI, D. M. Acessibilidade

em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188, maio 2008.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, A. H. **Entre sons e silêncios: a orquestração da acessibilidade na Educação Superior**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13595>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIMA, A. H. **Gestão democrática para a acessibilização de programas de Pós-Graduação Stricto Sensu: o caso UFSCar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18168>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LIMA, A. H.; LEMES, J.; SANTOS, L. F. Propostas de acessibilidade contidas em Projetos Político-Pedagógicos: uma análise documental. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 34, p. 235-253, jan./dez. 2025. DOI: 10.29286/6nmcrv96. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17364>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LOURENÇO, G. F.; BATTISTELLA, J. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 25-32, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mhn88K3CL9srBrSPt33zckr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAIS, E. S. **Tecnologia instrucional em educação especial: uma revisão integrativa da literatura (2008 – 2018)**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12658>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 3-34, 2013. Disponível em: <https://future.emnuvens.com.br/FSRJ/article/view/136/227>. Acesso em: 26 abr. 2025.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 3 fev. 2025.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, São Paulo, v. 22, p. 167-180, 1986.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PINTO, M. R. B. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 16-19.

RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L. Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos. **Avaliação**, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 766-784, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300766&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2025.

REISER, M. **Theory and design of charged particle beams**. Londres: John Wiley & Sons, 2008.

REISER, R. A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. **Educational Technology Research and Development**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 57-67, 2001.

ROTHEN, J. C.; GOMES, L. R.; OLIVEIRA, M. E. N. A autonomia-heterônoma na gestão da pós-graduação no Brasil: o caso PPGE-UFSCar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08515, 2022. DOI: 10.18222/eaev33.8515. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaev/article/view/8515>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, L. E. **Acessibilidade nas construções arquitetônicas no ensino superior**: assegurando a autonomia do aluno na instituição. 2020. 72 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/2595/6/MONOGRAFIA_AcessibilidadeConstru%3%a7%3%b5esArquitet%3%b4nocas.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

TINÔCO, S. **Inclusão escolar**: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12107>. Acesso em: 3 fev. 2025.

ZAMPAR, J. A. S. O estudante com deficiência no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 7, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. p. 151-155.

CAPÍTULO 5

PAPÉIS DA EQUIPE GESTORA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CIDADE PARAENSE

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Carla Ariela Rios Vilaronga

Introdução

Este capítulo parte do pressuposto de que a escola inclusiva não se constrói exclusivamente por meio de discursos ou normativas. Ela se realiza, cotidianamente, nas ações, parcerias, nas escolhas pedagógicas intencionais, no respeito às singularidades e na coragem de romper com práticas cristalizadas que repercutem em um processo de ensino e aprendizagem homogeneizador que não atende a todos os estudantes.

Pensando nas diferentes variáveis que influenciam na construção da tão sonhada escola inclusiva, destaca-se a importância da atuação colaborativa dos diferentes profissionais envolvidos no processo. Essa colaboração inclui tanto os profissionais intraescolares, que atuam diretamente no cotidiano da escola, quanto os extraescolares, que somam ao fortalecimento dos vínculos com as famílias e são reconhecidos como um elemento essencial para a efetivação de práticas inclusivas (Costa, 2021).

Mendes *et al.* (2024) desenvolveram um Plano de Fomento à Cultura Colaborativa e Inclusiva (Plafoce) para uma escola específica, a partir de um programa de formação baseado na Pesquisa-Ação Colaborativa como percurso metodológico. O programa de formação envolveu 38 profissionais de uma rede municipal paulista, incluindo docentes, equipe gestora e equipe multiprofissional. A formação foi organizada em duas etapas principais: a primeira consistiu no estudo do Index para Inclusão; a segunda envolveu a criação coletiva de um plano de inovação baseado nos princípios do Index, com aplicação de questionários a profissionais da escola, estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e seus responsáveis. Como resultado, foi elaborado um plano com 18 metas e 108 estratégias a

serem implementadas ao longo de um ano letivo. O estudo concluiu que o Index para a Inclusão pode ser um potente instrumento para o desenvolvimento da escola sob a ótica da inclusão escolar, além de fortalecer a parceria entre universidades e escolas e favorecer a participação ativa e tomada de decisões democráticas no ambiente escolar.

Considerando essas inter-relações, o estudo de Silva, Menezes e Borges (2021) teve como objetivo analisar significados produzidos sobre inclusão escolar e a respeito dos estudantes-alvo desse processo, que embasam a gestão das práticas ditas inclusivas, desenvolvidas no contexto escolar. Para isso, buscaram compreender as narrativas produzidas por professoras e gestoras acerca da inclusão escolar, problematizando os efeitos desses significados ao longo do percurso de escolarização de estudantes no tocante à inclusão escolar. Constatou-se que políticas de inclusão ainda produzem práticas de in/exclusão, em que os estudantes-alvo dos processos inclusivos vivenciam práticas produzidas para uma normalização. Por outro lado, constatou-se que desenvolver práticas colaborativas, entre os profissionais envolvidos, é uma possibilidade potente para viabilizar ações mais efetivamente inclusivas.

Nesse contexto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam que todos os profissionais da escola assumem papéis importantes no processo de inclusão escolar. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que reconheçam os princípios que fundamentam essa perspectiva e os incorporem em suas práticas cotidianas.

Sobre o papel dos gestores no processo de inclusão escolar, Cavalcante (2014) destaca que

Nesse contexto as formas de realizar a inclusão têm ocorrido das mais diversas formas e o gestor escolar apresenta grande importância, sendo necessário que o mesmo busque uma atuação baseada na diversidade em consequência da liderança que exerce, pois todos que compõem este ambiente estarão seguindo e analisando suas ações. É importante salientar que o novo causa receios, e o gestor deve estar atento, encorajando todos os envolvidos para uma busca de novas práticas (Cavalcante, 2014, p. 1015).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que as equipes gestoras apresentam papel de articuladores, por serem responsáveis pela disseminação de uma cultura colaborativa, gerenciarem recursos humanos e materiais, organizarem formações em serviço, serem responsáveis pela organização dos horários de planejamento oferecidos aos professores da escola, dentre outras funções enquanto apoiadores e auxiliares de forma participativa e democrática. Assim, a gestão escolar tem o papel de articular, provocar e sustentar mudanças que reverberem em todos os espaços da instituição.

Em diálogo com essas reflexões, Canja (2024) analisou as contribuições da gestão participativa e democrática para a inclusão de alunos com deficiência. Por meio de uma revisão sistemática nas plataformas SciELO e Google Acadêmico, sob a orientação das diretrizes do Prisma, foram analisados estudos publicados entre os anos de 2019 e 2023. A partir da análise, constatou-se que a articulação entre gestão democrática e inclusão dos estudantes com deficiência revela a importância de uma gestão escolar imersa e participativa para a superação de desafios e a promoção de uma educação inclusiva com qualidade.

Essa proposta de mudança de paradigma não se limita ao abandono do modelo tradicional de direção escolar, mas implica assumir uma postura de gestor de ideias, mediador de debates e articulador de consensos.

Assim, os estudos analisados por Canja (2024) evidenciaram resultados positivos em contextos nos quais a comunidade escolar se mostra ativa e engajada, o que aponta para uma gestão democrática. Além disso, são necessários o fortalecimento de práticas continuadas de formação dos profissionais, o fortalecimento de ações colaborativas, a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico e a desconstrução de concepções excludentes, e estes são considerados elementos essenciais para alcançar a meta da solidificação da gestão escolar democrática e inclusiva.

Sage (1999) destaca que o gestor é peça fundamental para o desenvolvimento pedagógico, pois pode criar situações e novas perspectivas no cotidiano da escola e, por meio do seu trabalho, proporcionar condições para melhores discussões e aplicação de práticas que beneficiem a diversidade. Costa (2021) aponta que o gestor escolar tem papel crucial no processo de inclusão escolar, junto aos demais profissionais que atuam diretamente com esse público, construindo ações em prol do acesso, permanência e aprendizado dos estudantes.

Com interesse na temática discutida, Santana (2015) destaca a necessidade de gestores mais conscientes nesse cenário, não só na organização da escola, mas também nas práticas pedagógicas inclusivas, bem como na análise das necessidades e demandas específicas desses estudantes. A autora também destaca a necessidade de esse profissional ter o olhar atento para a identificação e eliminação de barreiras que possam comprometer o aprendizado dos estudantes Público da Educação Especial (PEE) e, conseqüentemente, criar alternativas para beneficiar a atuação do professor, promovendo subsídios e efetivas ações inclusivas a serem realizadas por toda a equipe escolar.

Pensando nisso, problematiza-se: qual o papel da equipe gestora perante a inclusão escolar? Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar os papéis atribuídos e desempenhados pela equipe gestora de uma rede municipal de ensino localizada no estado do Pará, que atuava na Educação

Infantil com estudantes PEE. Por meio do seu objetivo específico, pretende-se identificar quais as parcerias realizadas e desejadas para a inclusão escolar dos estudantes PEE.

Método

A presente pesquisa traz resultados evidenciados na dissertação de mestrado intitulada *Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil* (Costa, 2021). O estudo adotou uma abordagem qualitativa, a qual, conforme Bogdan e Biklen (1994), é particularmente eficaz em investigações que buscam compreender ambientes marcados por constantes interações, como ocorre nas instituições escolares. Essa abordagem possibilita a análise dos contextos investigados a partir das perspectivas dos sujeitos que os compõem.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que teve como objetivo descrever as características de uma população e de um fenômeno específico, além de identificar possíveis relações entre variáveis (Gil, 2008). O delineamento metodológico escolhido foi o estudo de caso, que, segundo Yin (2005, p. 4), “surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos [...] e permite que os investigadores foquem em um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real”. Nesse sentido, o estudo concentrou-se em um município específico, considerado como o “caso” em questão.

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do estado do Pará, localizada a aproximadamente 70 km da capital, Belém. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), trata-se de um dos municípios mais populosos do estado, com cerca de 200 mil habitantes e uma área territorial aproximada de 1.000 km². A rede municipal atende estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando, durante o período da pesquisa, 82 escolas.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 3.557.604) e teve como participantes sete profissionais que compõem a equipe gestora escolar e o gestor municipal da Educação Especial. No quadro a seguir será apresentada a caracterização dos participantes.

Quadro 1 – Descrição dos participantes da pesquisa.

Cargo	Sexo	Idade	Formação	Pós-graduação	Vínculo	Carga horária de trabalho
Gestora municipal da Educação Especial	F	36	Letras e Pedagogia	Especialização	Contrato	41-60 h
Coordenadora escolar	F	55	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21-40 h
Gestora I	F	55	Pedagogia e Filosofia	-	Efetivo com lotação interna	21-40 h
Gestora II	F	51	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21-40 h
Gestora III	F	36	Pedagogia e Matemática	Especialização	Efetivo com lotação interna	21-40 h
Gestor IV	M	56	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21-40 h
Gestora V	F	42	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21-40 h
Gestora VI	F	47	Pedagogia	-	Efetivo com lotação interna	21-40 h

Fonte: elaboração própria.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: ficha de caracterização e roteiro de entrevista com a gestora municipal, e roteiro de grupo focal com a equipe gestora, formada, neste estudo, pelos profissionais que atuam como coordenador pedagógico e/ou gestor escolar.³ Destaca-se que os roteiros de entrevista foram adequados de instrumentos existentes e passaram por validação de juízes selecionados por conveniência, participantes do Grupo de Pesquisa de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp), com experiência e/ou interesse nos temas da pesquisa.

As entrevistas foram transcritas e revisadas conforme as orientações metodológicas de Manzini (2006). Em seguida, os dados foram submetidos

3 Os instrumentos utilizados foram adaptados a partir de materiais previamente validados, como o instrumento de caracterização dos participantes e o questionário do projeto "A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica" (Lacerda; Mendes, 2016).

a uma análise qualitativa, com base em Minayo (2014), e organizados em categorias, que serão apresentadas no tópico a seguir.

Resultados e discussões

Os resultados serão apresentados e discutidos por meio de duas principais categorias: atribuições teóricas e práticas realizadas, e parcerias realizadas e desejadas.

Atribuições teóricas e práticas realizadas

O papel da equipe gestora com relação à atuação com o PEE não está estabelecido nas leis municipais, diferentemente de outros profissionais, como a equipe multiprofissional, profissionais de apoio escolar, dentre outros. Contudo, a gestora municipal da Educação Especial aponta que a atribuição dessa equipe é:

Proporcionar um ambiente favorável para a educação desses alunos, viabilizando a organização dos espaços físicos e a organização dos funcionários da escola. Viabilizando também algumas situações, não só da estrutura, como também organizacional [...] eles fazem a parte de orientação pedagógica e a parte de estrutura, e basicamente o papel deles é proporcionar esse ambiente favorável para a aprendizagem, tendo articulação com a Secretaria de Educação, sempre buscando esses recursos com os outros setores (Gestora municipal da Educação Especial).

Conforme exposto, cabe a essa categoria profissional viabilizar a aprendizagem dos estudantes PEE, por meio da orientação, da oferta de subsídios adequados e da articulação entre os diferentes setores da sociedade. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que, entre as atribuições da equipe gestora, está a de articular e gerenciar recursos humanos e materiais, perspectiva que converge com a visão da gestão municipal.

Os gestores também foram indagados sobre as atividades práticas desenvolvidas que se referiam à sua atuação, bem como às demandas da comunidade. No que se refere ao PEE, eles indicaram como responsabilidades: (a) o contato com Secretaria de Educação (Semed) e a Coordenação da Educação Especial (CEEs) para avaliação e encaminhamentos; (b) parcerias intersetoriais com área da saúde e assistência; (c) acompanhamento dos estudantes PEE e apoio às famílias; (d) apoio ao processo de adaptações no currículo; (e) adequações para inclusão como parte do PPP; (f) conscientização da equipe escolar em relação à inclusão escolar.

No que se refere ao processo inicial de avaliação dos estudantes, os participantes relataram que este envolve uma articulação entre a gestão municipal, o setor de saúde e as famílias, como pode ser constatado nos relatos a seguir: “A gente faz um relatório pedindo para a CEEs, e eles

que fazem as interconexões” (Gestora I); “Nós temos uma parceria com os postos de saúde que ficam próximos, o Cras [Centro de Referência de Assistência Social] e os dois postos de saúde [...] pelos protocolos a gente recorre a esses espaços” (Gestora III); “O trabalho acontece quando tem a família, elas estão de parabéns [...] os que não estão, a gente faz a mesma coisa que está fazendo aqui, uma conversa franca” (Gestor IV); “A gente procura manter essa relação de diálogo com as famílias, naquele sentido de chamar, mas não pra chamar atenção, a gente dá orientações, a gente recebe também, faz essa partilha” (Gestora V).

Com base nos excertos, algumas interpretações podem ser geradas. Uma delas diz respeito à ausência de menção à participação direta da equipe escolar no processo de avaliação, evidenciando uma atuação centrada no encaminhamento desse processo para outras instâncias, especialmente nos casos de estudantes com hipótese de diagnóstico para PEE. Diante disso, questiona-se: até que ponto a avaliação é compreendida como parte integrante das responsabilidades da instituição e quanto dessa tarefa é direcionada para outros setores, nesse caso, mais recorrentemente, à saúde? Esse debate acompanha outros tensionamentos, como as discussões atuais sobre a necessidade de uma avaliação biopsicossocial da deficiência, que pressupõe o envolvimento de múltiplos contextos e agentes, incluindo a própria escola, especialmente no contexto da Educação Infantil, em que seu papel é fundamental para a identificação e estimulação precoce e, conseqüentemente, na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Cavalcante (2014) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam que os gestores escolares atuam como referências para as práticas institucionais e, por isso, devem adotar posturas mobilizadoras e comprometidas com a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. Considerando que exercem função de liderança, suas atitudes e percepções influenciam diretamente a cultura escolar e servem de exemplo para os demais profissionais da equipe, orientando ou não práticas inclusivas e colaborativas no cotidiano escolar.

Para além do que já foi mencionado, também foi observado, no entendimento de alguns profissionais, o papel da gestão escolar na criação de estratégias para a modificação do estudante, como evidenciado no seguinte relato: “porque a gente precisa ver nessa questão da inclusão, encontrar estratégias e mediar para que elas se fortaleçam, para que o indivíduo vá mudando, vá se moldando também” (Gestora VI). A fala da gestora revela uma perspectiva que reforça a ideia de adaptação do estudante às exigências do meio escolar, o que se distancia das concepções atuais defendidas por meio da abordagem social da deficiência. Essa abordagem enfatiza a importância de transformar o ambiente, removendo barreiras e promovendo acessibilidade, em vez de buscar mudanças no estudante em si.

Santana (2015) destaca que cabe ao gestor, em articulação com os demais profissionais, propor alternativas que eliminem obstáculos à aprendizagem e à participação, favorecendo a atuação dos outros profissionais, conforme as necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial. Esse contraponto também pode ser observado na fala da Gestora III: “Nós tentamos trabalhar de uma forma que o inclua, todas as atividades que os outros são capazes, eles também são capazes, desde que sejam estimulados e acompanhados, dentro da limitação deles”. A fala novamente evidencia uma perspectiva ainda pautada na adaptação do sujeito, e não na transformação do contexto escolar.

No que se refere à organização dos estudantes PEE nas salas de aula, bem como à distribuição dos professores e profissionais de apoio escolar, os relatos dos participantes evidenciam os critérios que orientam esse processo. Tal aspecto pode ser observado no trecho a seguir, que se refere à matrícula dos estudantes PEE:

Bom, a inclusão, ela se dá, quando se fala incluir, é dizer incluir naturalmente, [...] a lotação, ela é por ordem de chegada dos alunos, então vai chegando, vai preenchendo aquela turma e vai formando outra, se chegou, agora, por exemplo, dois, três deficientes, a gente distribui, redistribui, para não sobrecarregar uma turma, pra não dar problema. Transtornos diferentes, pessoas com Down, com autistas, pra poder facilitar o trabalho do professor e a própria absorção da criança (Gestora III).

A partir da fala da Gestora III, observa-se que a lotação dos estudantes nas turmas segue as normas estabelecidas pelo sistema municipal, considerando a ordem de matrícula e, conseqüentemente, o preenchimento das turmas, com possibilidade de abertura de novas classes conforme a demanda. No caso dos estudantes PEE, os mesmos critérios são inicialmente adotados, ou seja, a ordem de inscrição na escola. No entanto, quando há a identificação de duas ou três crianças PEE na mesma turma, são tomadas duas medidas: a redistribuição desses estudantes em outras turmas, prática mais comum especialmente no primeiro ano de escolarização, e o acionamento da CEEs, para avaliação, orientação e encaminhamentos necessários.

Outro aspecto destacado pela gestora é a consideração do tipo da deficiência como critério para a redistribuição dos estudantes nas turmas. Tal prática demanda cautela, a fim de evitar a estigmatização dos estudantes com base em suas deficiências. Ainda sobre a organização das turmas, os gestores relataram que, em muitos casos, as famílias não informam ou não têm conhecimento de que seus filhos apresentam sinais que indicariam a necessidade de uma avaliação para a identificação como estudantes PEE. Diante disso, destaca-se a importância do olhar atento da equipe gestora, em parceria com os demais profissionais da escola.

Os gestores também apontam barreiras para o ingresso dos estudantes PEE nas creches e pré-escolas, em razão do número reduzido de vagas em relação à demanda global, o que resulta na superlotação das salas, situação que afeta todos os estudantes, e não apenas aqueles PEE.

Com base nos temas abordados, algumas questões merecem ser problematizadas, como a prática de redistribuição dos estudantes PEE entre turmas com base no número ou tipo de deficiência. Tal procedimento pode refletir uma lógica ainda centrada em classificações biológicas e categoriais de deficiência, que tende a associar a deficiência a limitações individuais, como já discutido neste estudo, em detrimento da atenção às barreiras presentes no ambiente escolar. Além disso, essa abordagem corre o risco de reduzir o estudante ao seu diagnóstico, desconsiderando suas potencialidades e necessidades específicas de apoio.

Após a formação das turmas, ocorre a lotação dos professores e profissionais de apoio escolar. Em relação aos docentes da sala de aula comum que atuarão na Educação Infantil, os gestores informaram que eles não participam ativamente do processo de escolha, pois a lista de professores é encaminhada diretamente pela Semed às escolas, como pode ser constatado no relato a seguir:

Seria muito bom se a gente pudesse fazer a lotação na escola, mas a gente recebe, por exemplo, no ano passado eu estava com umas temporárias muito boas até, mas temporárias; esse ano a gente recebe o memorando que fulano saiu, e fulano, que é concursada, vai por causa da carga horária, a pessoa vai e “Já atuou na Educação Infantil”, e ela “Não, professora, mas eu precisava ampliar minha carga horária, e a opção foi essa, e eu vim”, aí me deu trabalho até hoje (Gestora I).

De acordo com o relato da participante, seria importante considerar o perfil do professor em relação à etapa de ensino em que atuará. No entanto, ela aponta que esse aspecto não é levado em consideração no momento da lotação, o que pode gerar prejuízos à aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Embora não haja dados disponíveis sobre os critérios utilizados pela Semed para que os docentes possam escolher a etapa em que desejam atuar, compreende-se que uma seleção interna nas escolas poderia contrariar o plano de carreira docente, interferindo nos projetos de vida dos profissionais e destoando de uma perspectiva de gestão comprometida com a formação continuada.

Quanto à lotação dos profissionais de apoio escolar, esta também ocorre por meio de encaminhamento da Semed, com base em avaliações realizadas pela CEEs. Os gestores reconhecem esses profissionais como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PEE.

Diante disso, observa-se que os gestores escolares têm participação limitada nos processos de lotação de docentes e profissionais de apoio escolar,

uma vez que tais decisões são determinadas por procedimentos burocráticos e encaminhamentos dos órgãos centrais da rede. Apesar disso, os professores demonstram interesse em participar mais ativamente desses processos, buscando contribuir com a organização pedagógica da escola.

Em suma, a equipe gestora relata desafios relacionados ao acesso e à permanência das crianças PEE nas creches e pré-escolas. Segundo os participantes, as unidades de Educação Infantil não dispõem de recursos materiais e apoios específicos suficientes para atender às necessidades dessa população. Tal situação, no entanto, não é exclusiva dos estudantes PEE, mas reflete uma realidade estrutural das instituições de Educação Infantil do município, que enfrentam dificuldades para garantir os subsídios necessários para uma educação com qualidade.

Parcerias realizadas e desejadas

Considerando a importância das parcerias profissionais para a consolidação da gestão escolar, este tópico apresentará as parcerias já estabelecidas e aquelas desejadas por essa categoria profissional. Nesse contexto, a Gestora III relata: “os que estão dentro, a gente dá as mãos”. Essa fala evidencia o envolvimento dos professores da sala de aula comum, dos profissionais de apoio escolar, incluindo aqueles que atuam nos setores administrativos, na portaria e na alimentação, no trabalho conjunto com os estudantes PEE.

O relato da Gestora III faz referência à colaboração escolar. Para ela, a parceria concretiza-se pela união dos que atuam no ambiente escolar, simbolizada pela metáfora das “mãos dadas”. Mendes *et al.* (2024) destacam, em seu estudo, a importância da cultura colaborativa no ambiente escolar e ressaltam que seu fortalecimento deve ser incentivado, sendo essa uma responsabilidade fundamental dos gestores escolares.

Em relação aos profissionais com os quais é necessário fortalecer as parcerias, mencionam-se especialmente os integrantes da CEEs, da equipe multiprofissional e dos professores da Educação Especial, como pode ser observado no relato da Gestora I: “Nós não temos AEE na escola, e os alunos que nós temos são encaminhados para outras escolas próximas”. É importante ressaltar que, com a ausência de Sala de Recursos Multifuncional, não há a presença do professor da Educação Especial, um personagem de grande importância no processo de inclusão escolar, sendo necessário buscar o suporte da equipe da CEEs e da equipe multiprofissional:

alí quando o aluno necessita de algum encaminhamento, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, é solicitado pela CEEs que faça uma avaliação do aluno, eles fazem uma cartinha encaminhando o pai e o aluno para um centro, uma consulta,

alguma coisa assim [...] aí eles são encaminhados para fazer esses atendimentos e busca de parcerias (Gestora I).

Todavia, os gestores escolares apresentam críticas à logística do suporte oferecido pela equipe da CEEs e equipe multiprofissional. Conforme destaca a Gestora III, “Esses profissionais deveriam atuar dentro da creche [...] precisa ser atuante na base, e não aqui [Semed]”. Além disso, os gestores questionam a frequência desse suporte e o tempo destinado às visitas, observando que, em muitas ocasiões, o atendimento se limita a cerca de 10 minutos, período considerado insuficiente para a identificação das necessidades das crianças, a orientação dos professores e familiares, bem como para a construção de parcerias profissionais.

Os gestores ressaltaram que a parceria mais efetivamente observada nas escolas, no que se refere ao suporte para o acesso e a permanência das crianças PEE nas instituições públicas municipais, é realizada com os profissionais de apoio escolar.

Essa percepção, no entanto, revela um dado preocupante, considerando que os profissionais de apoio escolar têm suas funções focadas no cuidado pessoal e na execução de atividades de apoio, não devendo abranger outras demandas, como o ensino e o aprendizado das crianças PEE.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma atuação colaborativa que envolva não apenas os profissionais lotados nas creches e pré-escolas, mas também todos aqueles que possam contribuir para assegurar não apenas o ingresso, mas, sobretudo, a permanência, a participação ativa e a aprendizagem dos estudantes PEE.

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação do professor da Educação Especial na Educação Infantil, como forma de fortalecer as articulações necessárias para a promoção de práticas inclusivas. No entanto, essa colaboração mostra-se desafiadora quando esses profissionais estão alocados em instituições distintas daquelas frequentadas pelos estudantes e pelas equipes escolares.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que, embora a equipe gestora desempenhe um papel fundamental na promoção de ambientes favoráveis à educação dos estudantes PEE, sua atuação encontra-se permeada de limites e desafios significativos. Observou-se que, apesar de a legislação municipal não delimitar formalmente as atribuições dessa equipe frente ao PEE, na prática, sua função tem se concentrado na articulação com a Semed e outros setores, na organização dos espaços escolares, no apoio às famílias e na busca de adequações curriculares.

A análise das práticas revelou que a avaliação dos estudantes PEE é majoritariamente encaminhada para instâncias externas, como os setores da saúde, com limitada participação da equipe escolar nesse processo, o que aponta para uma fragilidade no reconhecimento da escola como espaço central na avaliação e identificação das necessidades dos estudantes PEE.

Em relação às parcerias, os gestores reconhecem a importância da colaboração entre diferentes profissionais, porém apontam limitações no suporte oferecido pela equipe da CEEs e da equipe multiprofissional, tanto em termos de presença nas unidades escolares quanto no tempo efetivo de atendimento. Destaca-se, ainda, que a parceria mais sólida percebida nas escolas é com os profissionais de apoio escolar, cujo trabalho, embora essencial, é voltado prioritariamente para o cuidado, e não para a promoção direta da aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de fortalecer a atuação colaborativa entre todos os atores da comunidade escolar, ampliando o envolvimento de professores da Educação Especial nas creches e pré-escolas, assegurando a presença de práticas pedagógicas inclusivas e a construção de uma cultura escolar comprometida com a diversidade e a equidade. Tais ações são fundamentais não apenas para o acesso, mas para a permanência, a participação ativa e o sucesso educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- CANJA, A. E. L. S. A relevância da gestão escolar democrática para a inclusão de alunos com deficiência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 221-233, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2316-3267.2024v13i2p221-233>. Acesso em: 2 maio 2025.
- CAVALCANTE, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 11, n. especial, p. 1014-1021, jul./dez. 2014.
- COSTA, J. D. V. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – Educação: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.>

ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html. Acesso em: 20 jun. 2025.

LACERDA, C. B. F. de; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: Inep, 2016.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa em educação especial: um estudo sobre a análise de dados. *In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). Pesquisa e Educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 361-386.

MENDES, E. G.; COSTA, J. D. V. da; SILVA, M. A. B. da; PEDROSO, C. C. A. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, e22938, 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

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

SANTANA, A. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. *Revista de Educação do Vale do Arinos*, Juara, v. 2, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/789>. Acesso em: 2 maio 2025.

SILVA, C. L.; MENEZES, E. C. P.; BORGES, L. L. Inclusão escolar como trabalho articulado entre gestão, educação especial e professores/as. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 3, p. 121-140, set./dez. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 6

GESTÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: A EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Adriana Garcia Gonçalves
Aline Ferreira Rodrigues Pacco
Valéria Carla Vieira Gomes

Introdução

O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) possui um papel fundamental na educação de crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados ou em tratamento de saúde, possibilitando que haja continuidade do processo de escolarização.

O processo educacional está intimamente ligado à constituição da identidade da criança, e, quando esta está hospitalizada, deixa de vivenciar experiências importantes para seu aprendizado e desenvolvimento (Gonçalves, 2001). Isso demonstra que a educação deve estar presente em todos os momentos vivenciados pela criança.

A Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que atualizou o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), assegura o atendimento educacional para estudantes em tratamento de saúde:

Art. 4º A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 2018).

Considerando a educação um direito de todos, sem exceções, e reconhecendo seu papel fundamental em toda a sociedade, ela não se constitui apenas como um elemento exclusivo da escola, bem como a saúde não é

um recurso único do hospital. Assim, reafirmam-se a importância e a notoriedade do atendimento escolar hospitalar, em que o hospital se torna um espaço de educação e reabilitação em saúde (Melo, 2021).

Quando se discutem a organização e o funcionamento do AEHD no Brasil, percebe-se que há grandes diferenciações, visto que cada AEHD é regido por um órgão distinto, porém, a maioria é gerida por Secretarias de Educação e outros são vinculados aos municípios e até mesmo, especificamente no atendimento educacional hospitalar, ao próprio hospital, que assume o papel de gerenciamento. Ainda há instituições filantrópicas ou projetos de universidades que apresentam o AEHD (Pacco, 2017).

A partir dessas diferenciações de organização que regem o AEHD, destaca-se a importância de se discutir a gestão que circunda o atendimento, visto que ela influencia diretamente como este é realizado na prática e sua amplitude para contemplar o alunado que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular.

O presente estudo tem por objetivo discutir sobre a gestão do AEHD e descrever a experiência do estado do Rio Grande do Norte.

Caracterização da gestão escolar

A gestão pode ser caracterizada como uma ação de dirigir a organização e, assim, traçar objetivos e tomar decisões, considerando as demandas do ambiente e os recursos disponíveis (Garay, 2011).

A gestão escolar é uma temática ampla, que envolve diretamente a qualidade de ensino e a aprendizagem dos estudantes, e, nessa perspectiva, a gestão está amparada em algum modelo tido como referência.

Nesse sentido, é preciso compreender os modelos de gestão, pois, de acordo com Libâneo (2015), as formas de organização e de gestão são práticas que educam, ensinam e determinam o que se faz e o que se diz na escola, influenciando poderosamente os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores. Assim, de acordo com o autor, a organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura e ao funcionamento, às formas de coordenação e de gestão do trabalho, ao provimento e à utilização de recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos e às formas de relacionamento entre as pessoas que trabalham na escola (Libâneo, 2004).

Dessa forma, visualizamos as muitas nuances que perpassam a gestão escolar. E gerir esse espaço é compreender que se trata de uma organização social que transmite valores e contribui para a formação de estudantes mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e valores definidos por diretrizes que vão amparar as decisões tomadas nesse espaço (Lück, 2009).

A gestão escolar já não diz respeito apenas ao espaço da escola, ela ultrapassa esses muros e atualmente está em todos os espaços que se destinam a dar continuidade ao processo de escolarização dos estudantes, sejam unidades prisionais, espaços empresariais, classes hospitalares, espaços domiciliares, casa de apoio, entre outros. E atuar nesses espaços é compreender as especificidades que existem e buscar estratégias e ferramentas para que haja a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Assim sendo, gerir os professores que se encontram além do espaço da escola é desafiador. E esse desafio é vivido porque o trabalho desenvolvido nesses espaços tem peculiaridades que vão além das questões pedagógicas e administrativas.

O ambiente hospitalar caracteriza-se como complexo, insalubre e cheio de riscos psicossociais, tanto para os usuários quanto para os profissionais que lá atuam. A tensão, a fadiga e o esgotamento a que os profissionais são expostos se traduzem em riscos que exigem de todo o grupo recursos de enfrentamento.

Gerir professores que atuam em um ambiente cheio de medos e inseguranças é um processo complexo, visto que esses professores estão expostos aos riscos que um ambiente hospitalar representa, além de lidarem com aspectos emocionais, que muitas vezes envolvem o sofrimento dos alunos/pacientes e de seus familiares e a possibilidade da morte.

Gestão do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar

O AEHD tem suas peculiaridades, e sua organização e gestão ocorrem, na maioria das vezes, em conformidade com os preceitos das Secretarias de Educação de cada estado.

Segundo o documento orientador *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (Brasil, 2002), os serviços de atendimento educacional hospitalar e de atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação – as Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e as Secretarias Municipais de Educação. Ademais, o documento aponta que esses serviços também devem estar vinculados aos serviços de saúde.

É importante ressaltar que cada gestão do AEHD, embora feita pelas Secretarias de Educação, tem sua forma de organização e compreensão do AEHD. Assim, o AEHD organiza-se de formas diferentes em cada estado, mas deve ser transversal, visto que atende a todos os estudantes da Educação Básica.

No entanto, independentemente da forma de organização, sabemos que o preceito que une todas as formas de gerir o AEHD é promover o direito à educação, preconizado na Constituição Federal do Brasil e em

outros documentos. Por meio do AEHD, o estudante que se encontra afastado de sua escola de matrícula pode dar continuidade ao seu processo de escolarização e, quando possível, poderá voltar à escola.

A forma como é realizada a gestão do serviço de (AEHD) está diretamente relacionada à sua organização e funcionamento, algo que interfere diretamente na prática pedagógica empregada pelo docente que atua nesse espaço.

A gestão educacional desempenha papel fundamental na implementação, no acompanhamento e na avaliação das ações relacionadas ao atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares. Conforme Fonseca (2003), a potência desse serviço depende da articulação entre diferentes setores – educacional, hospitalar e familiar –, o que demanda uma coordenação sensível, eficiente e comprometida com a inclusão. O gestor tem um papel essencial, pois pode promover a integração entre os profissionais da escola e os da saúde, assegurando que os planejamentos pedagógicos estejam alinhados às necessidades clínicas e emocionais dos estudantes (Arosa; Schilke, 2008).

Além da coordenação intersetorial (educação e saúde), é imprescindível que a gestão promova o registro sistemático das ações pedagógicas, o monitoramento do progresso dos alunos e o retorno planejado à escola regular, quando possível. Silva (2019) argumenta que a ausência de gestão estruturada pode comprometer a qualidade do atendimento e ampliar desigualdades educacionais, principalmente em regiões em que a oferta desse serviço é incipiente.

Hamlet, Gergar e Schaefer (2011) conduziram um estudo sobre as práticas profissionais de conselheiros escolares e orientadores educacionais nos Estados Unidos, com foco nos protocolos adotados para o atendimento de estudantes com doenças crônicas. Os autores destacam o papel central desses profissionais na mediação da integração de serviços, na implementação de programas de suporte e no acompanhamento das intervenções realizadas. Evidencia-se, nesse contexto, a relevância da colaboração intersetorial e da comunicação eficaz entre o estudante com condição crônica, seus pares, familiares, profissionais da educação e da saúde ao longo do processo de cuidado e inclusão escolar. Assim, é de extrema importância que a gestão do AEHD faça a interlocução com as escolas de origem, pois no Brasil não há a figura desse profissional, como nos Estados Unidos.

Ainda acerca da importância da interlocução com a escola, o gestor no AEHD exerce um papel primordial na troca de informações acerca do estudante em tratamento de saúde com sua escola de origem. Taras e Brennan (2008) enfatizam a importância de que as equipes escolares estejam devidamente preparadas para prevenir, identificar precocemente e responder de forma eficaz às manifestações sintomatológicas associadas a doenças crônicas em estudantes. Os autores descrevem estratégias adotadas para enfrentar os desafios impostos à escola diante da presença de

alunos que estavam em tratamento de saúde e retornaram para suas escolas de origem. Destacaram a relevância da comunicação direta com os profissionais de saúde responsáveis, especialmente médicos, os quais colaboraram na indicação de serviços especializados e na elaboração de um plano individualizado de cuidados escolares. Além disso, os autores apontam a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da educação como medida preventiva para minimizar impactos negativos, como o absenteísmo e o comprometimento do rendimento acadêmico.

Especificamente no atendimento educacional hospitalar, segundo o documento orientador *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (Brasil, 2002), as classes hospitalares devem possuir um espaço físico, dentro do hospital, que tenha mobiliário adequado para atender às necessidades dos educandos, havendo eliminação de barreiras arquitetônicas. Os atendimentos podem ocorrer na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, considerando as necessidades dos alunos/pacientes.

Ademais, as classes hospitalares devem ter materiais pedagógicos e recursos tecnológicos, principalmente para que se possa manter contato com a escola de origem da criança ou adolescente que esteja recebendo atendimento na classe hospitalar (Brasil, 2002).

Sobre o trabalho pedagógico, este deve ocorrer de forma flexibilizada, promovendo a continuidade do processo educativo e buscando a reintegração do aluno/paciente em sua escola de origem (Brasil, 2002).

Ainda segundo esse documento, o professor que deseja atuar nesse serviço deverá

ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (Brasil, 2002, p. 22).

Nesse sentido, a atuação da gestão é ainda mais relevante quando se considera o papel da equipe pedagógica na flexibilização ou adequação curricular e no suporte ao aluno em processo de tratamento. Estudos como o de Furley, Pinel e Rodrigues (2021) reforçam que a gestão precisa garantir formação continuada aos docentes envolvidos, bem como estabelecer protocolos claros para o atendimento em diferentes contextos (hospitalar ou domiciliar), com base nas legislações vigentes, como a Lei 13.716/2018 (Brasil, 2018), que assegura o direito à Educação Básica para estudantes em tratamento de saúde prolongado.

Pacco (2017), ao realizar um levantamento sobre a formação de professores que atuam em classes hospitalares no Brasil, evidenciou que a maioria apresenta formação inicial em Pedagogia, no entanto, há docentes que possuem outras licenciaturas, como Letras, Matemática, Biologia, entre outras. Acredita-se que essa diversificação formativa pode estar envolvida com a ampliação da oferta desse atendimento para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao analisar a atual realidade brasileira sobre a organização e o funcionamento das classes hospitalares, percebe-se que não há uma homogeneidade na forma como esse serviço é executado na prática, e infelizmente ainda há professores que não têm condições adequadas de trabalho e enfrentam falta de recursos e materiais.

Para que cada vez mais o serviço de AEHD seja ampliado, garantindo o direito à educação para todas as crianças e jovens, mesmo que impossibilitados de frequentar uma escola regular, é necessária a articulação entre as Secretarias de Saúde e de Educação, considerando que ambas são primordiais para a implementação e condução das classes hospitalares, fornecendo suporte necessário para os professores executarem sua função docente (Brasil, 2002).

A experiência do estado do Rio Grande do Norte na gestão do AEHD

O AEHD no Rio Grande do Norte é realizado por meio do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (NAEHD), oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (Seec) e está vinculado à Subcoordenadoria de Educação Especial (Suesp). Seu objetivo é dar continuidade ao processo de escolarização de crianças e adolescentes que estão afastados das escolas de matrícula para tratamento de saúde.

O AEHD no RN tem um processo histórico construído por reflexões, discussões e lutas e, ao longo dos anos vem se consolidando como referência na busca pela garantia do direito dos estudantes em situação de adoecimento.

Atualmente, o AEHD no RN é realizado em hospitais e casas de apoio e é oferecido para crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde por vezes prolongado e que estão afastados de suas escolas de matrícula.

Essas instituições solicitam o atendimento via Ofício encaminhado à Seec, que por sua vez envia assessores para uma visita técnica e elaboração de um relatório contendo a confirmação da demanda de crianças e adolescentes necessitando de atendimento.

Após essa visita técnica, há a assinatura de um documento intitulado “Termo de Cooperação Técnica” entre a Seec e as instituições que solicitam esse atendimento. Após a celebração dessa parceria, que é renovada a

cada quatro anos, de acordo com o interesse e a solicitação da instituição parceira, a Seec cede os professores de seu quadro efetivo para a realização do atendimento pedagógico nessas instituições.

No entanto, ressaltamos que as ações educacionais realizadas com as crianças em tratamento de saúde antecederam às assinaturas dos Termos de Cooperação Técnica, por meio de um olhar sensível dos voluntários que já realizavam esse atendimento. De acordo com Silva (2022), algumas instituições do estado já desenvolviam esse trabalho, e posteriormente, com o avanço das legislações, cada uma delas agiu e lutou em prol do que acreditavam, a continuidade da educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, desempenhando, assim, um relevante papel ao fomento do AEHD. Contudo, o processo inicial de oficialização do AEHD no RN emergiu de uma demanda judicial em 2009, e foi a partir daí que se iniciou a luta pelo reconhecimento e oficialização do AEHD no estado.

Gerir esse atendimento com tantas especificidades é desafiador, especialmente porque atualmente estão vinculadas à Seec nove instituições hospitalares e domiciliares, com professores pedagogos e especialistas que atendem a diversas demandas nessas instituições, sejam demandas de estudantes em tratamento de doenças crônicas diversas, internados em hospitais gerais, diagnosticados ou em busca de laudo médico, em tratamento oncológico, em tratamento renal, em UTIs ou em tratamento ambulatorial.

A gestão desses professores é realizada pelo NAEHD, por meio de três coordenadoras, sendo uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora administrativo-financeira que, juntas, buscam estratégias e ferramentas para dar suporte aos professores.

Salientamos que os professores que atuam no serviço são encaminhados seguindo os trâmites indicados na Portaria-SEI nº 533, de 6 de julho de 2022, que apresenta os caminhos a serem percorridos pelos profissionais para a seleção e o exercício de sua docência nas instituições conveniadas.

Silva (2022) afirma que a gestão do NAEHD e a atuação profissional estão relacionadas à representação do serviço da Rede Estadual de Ensino, por meio do assessoramento pedagógico efetuado quinzenalmente nas instituições em que os professores atuam, com escuta ativa, acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico e o fomento de processos de formação continuada que ocorrem mensalmente.

Além disso, a gestão do NAEHD desenvolve atividades administrativas e pedagógicas que envolvem a utilização e prestação de contas dos recursos financeiros para aquisição do material pedagógico e livros literários para o AEHD, a gestão e a distribuição de livros enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), além de acompanhar, oferecer orientação sobre questões administrativas e de inserção de dados no Sistema Integrado da Gestão da Educação do RN (SIGEduc).

O SIGEduc é uma plataforma educacional oficial da Seec-RN em que os gestores e professores acessam o sistema com o objetivo de buscar e registrar as informações escolares dos estudantes da Rede de Ensino. Durante um período, a plataforma passou por adequações para que o AEHD pudesse ser inserido, especialmente pelas especificidades dos atendimentos e de seus estudantes.

De acordo com Modesto (2023), a inserção dos dados dos estudantes do AEHD na plataforma SIGEduc é considerada como mais um reconhecimento de sua importância e a efetivação do direito à continuidade da escolarização dos estudantes acometidos pelo adoecimento e impossibilitados de frequentar a escola, pois contribui para a comunicação entre os professores da escola de matrícula e os professores que atendem no AEHD.

Ressaltamos que a plataforma ainda necessita de ajustes que abarquem todas as especificidades do AEHD, mas a inserção dos estudantes e seus atendimentos já mostram a validação da própria Seec em relação ao serviço.

Um aspecto relevante na gestão do AEHD refere-se à condução do processo de formação continuada dos docentes, pois é uma questão que perpassa o fazer pedagógico e atinge diretamente o sucesso no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, que é um dos compromissos que o NAEHD possui.

A institucionalização do AEHD pela Seec/RN, em 2010, fomentou a partir daí a criação de cursos de formação continuada mediados pelo NAEHD e a formação de parcerias com Secretarias Municipais de Educação e universidades, entre elas a Secretaria Municipal de Educação de Natal, de Caicó e de Mossoró, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

Nesse sentido, Modesto, Silva e Gomes (2024) apresentam uma contextualização histórica do AEHD, desde seu surgimento, apontando elementos importantes da organização e do funcionamento do serviço, bem como a gestão do processo de formação continuada e suas parcerias.

Para consolidar ainda mais o AEHD no RN e fortalecer o serviço, algumas publicações de Portarias foram importantes. No ano de 2022, foi publicada a Portaria-SEI nº 533, que estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. Esse documento direciona toda a gestão do NAEHD, e nele são apresentados a natureza e a oferta do serviço, o vínculo dos professores, a organização do AEHD, assim como as atribuições dos professores e das instituições conveniadas. Um aspecto importante dessa Portaria é a orientação que é dada às instituições de ensino regular quando possuem estudantes em tratamento de saúde. Evidenciamos ainda que esse documento foi construído a partir de reflexões

e discussões realizadas com os professores e assessores do NAEHD, bem como com assessores e técnicos da própria Seec.

Outro documento que tem aspecto fundamental sobre a gestão do NAEHD é a Portaria-SEI nº 617, de 4 de agosto de 2022, que instituiu a Coordenação do Núcleo. Essa portaria foi publicada para que houvesse a constituição da Caixa Escolar do NAEHD. A Caixa Escolar é uma unidade executora que gere recursos financeiros destinados à compra de recursos pedagógicos. Em sua formação, a Caixa Escolar tem em sua organização um Presidente, um Vice-presidente e um Tesoureiro. No caso da constituição da Caixa Escolar do NAEHD, foi preciso que a equipe gestora realizasse um curso de 180h sobre Gestão Escolar para que estivesse apta a assumir suas funções. Também houve o trâmite de registro em cartório, assembleia com os professores para a eleição da coordenação geral, da coordenação pedagógica e administrativo-financeira e dos membros da Caixa Escolar, o que consolidou ainda mais o serviço e a atuação dos profissionais na Rede Estadual de Ensino do RN.

Outra Portaria fundamental para a gestão do NAEHD é a Portaria-SEI nº 4522, de 26 de setembro de 2024, que instituiu diretrizes para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. O Art. 4º inclui como público da Educação Especial os estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em decorrência do afastamento da escola, por motivo de hospitalização ou em tratamento de saúde continuado. Esse fato por si só demonstra a importância de considerar os estudantes em tratamento de saúde. Além disso, o documento apresenta também uma seção sobre o AEHD, com os objetivos e as atribuições dos professores que realizam esse atendimento, ratificando a importância de considerar esses estudantes como sujeitos de direito e consolidando ainda mais esse serviço.

Salientamos que a inclusão dos estudantes em tratamento de saúde no público da modalidade da Educação Especial é algo específico do estado do RN, já que a legislação nacional ainda não os incluiu nessa modalidade, o que vem corroborar ainda mais o fortalecimento do AEHD no estado.

Portanto, frisamos que esses documentos instituídos recentemente no RN são de suma importância para a gestão do NAEHD, pois dão os direcionamentos que são seguidos pelo Núcleo, em conformidade com os princípios pedagógicos da própria Secretaria de Educação.

Assim, compreendemos que a gestão do AEHD no RN se encontra em consonância com os princípios educacionais inclusivos da Seec, o que consolida cada dia mais esse serviço que, em seu processo histórico, sempre esteve aguerrido pelo direito dos estudantes afastados das escolas de matrícula devido a sua condição de saúde.

Concluimos, com Modesto, Silva e Gomes (2024), inferindo que o AEHD se configura como uma Política Pública Educacional no estado do Rio Grande do Norte, sustentada pelo processo de gestão democrática e participativa da gestão, bem como do processo articulado e parceiro de formação continuada em serviço para os docentes do AEHD, contribuindo, assim, para a constituição da identidade das ações educacionais desenvolvidas em classes hospitalares e domiciliares do Brasil.

Considerações finais

O AEHD representa uma estratégia essencial para garantir o direito à educação de estudantes em situação de adoecimento, exigindo do gestor escolar uma atuação comprometida, articulada e estratégica. Cabe à gestão assegurar os recursos, o suporte técnico e o diálogo entre as redes de atenção para que o processo educativo não seja interrompido, mesmo diante de adversidades de saúde.

Percebe-se que a gestão do AEHD é de extrema importância para a execução desse serviço e que na realidade brasileira ela está organizada de formas diferentes em cada estado, considerando as políticas públicas que regem as Secretarias de Educação e Saúde.

A experiência do estado do Rio Grande do Norte em relação ao AEHD demonstra a organização e o funcionamento com respaldo legal, o que legitima ainda mais o trabalho e a importância do AEHD.

Conclui-se que, quando há um serviço estruturado, como no Rio Grande do Norte, com um Núcleo do AEHD para a organização e o funcionamento do serviço, este se mostra eficaz e fundamental no processo, uma vez que o atendimento ocorre de forma complexa, em espaços físicos diferentes, porém, mantendo a função de proporcionar a continuidade dos estudos às crianças e aos jovens que se encontram hospitalizados ou em tratamento de saúde.

Referências

- AROSA, A. C. C.; SCHILKE, A. L. **Quando a escola é no hospital**. Niterói: Intertexto, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/Seesp, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 25 set. 2018.**

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Memnon, 2003.

FURLEY, A. K. L.; PINEL, H.; RODRIGUES, J. R. **Atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar: aspectos teóricos, legais e práticos.** Itapiranga: Schreiber, 2021.

GARAY, A. Gestão. In: CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GONÇALVES, A. G. **Poesia na Classe Hospitalar: texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados.** 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

HAMLET, H. S.; GERGAR, P. G.; SCHAEFER, B. A. Students Living with Chronic Illness: The School Counselor's Role. **Professional School Counseling**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 202-210, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156759X1101400304>. Acesso em: 5 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Porto Alegre: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos.** Texto organizado para uso de diretores de escola e coordenadores pedagógicos da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR). 2015.

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

MELO, D. C. Q. **Percepção de docentes de classes hospitalares sobre recursos, equipamentos e estratégias de tecnologia assistiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b3306ccb-16fe-4c53-9a16-296bc0ff40d7/content>. Acesso em: 5 set. 2025.

MODESTO, K. R. S. **Narrativas entre a classe hospitalar e domiciliar e a escola de origem no contexto do RN: uma interface necessária.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2023.

MODESTO, K. R. S.; SILVA, A. G. da; GOMES, V. C. V. Formação Continuada em Serviço para professores de Classe hospitalar e domiciliar na perspectiva de Política Pública no RN. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 8, p. 1-23, 2024.

PACCO, A. F. R. **Panorama das Classes Hospitalares Brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 533, de 06 de julho de 2022. Estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 89, n. 15.227, p. 15-16, 22 jul. 2022a.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 617, de 04 de agosto de 2022. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 89, n. 15.237, p. 9, 5 ago. 2022b.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 4522, de 26 de setembro de 2024. Institui diretrizes para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 91, n. 15.762, p. 30-23, 27 set. 2024.

SILVA, A. G. da. **Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, A. G. da. **Vinte anos de atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Rio Grande do Norte: perspectivas históricas e autobiográficas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TARAS, H.; BRENNAN, J. J. Students with chronic diseases: nature of school physician support. **Journal of School Health**, [s. l.], v. 78, n. 7, p. 389-396, jul. 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18611214>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CAPÍTULO 7

PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS SOBRE O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EM HOSPITAL DE RETAGUARDA⁴

Maria Gabriella Rossini
Adriana Garcia Gonçalves
Mariana Cristina Pedrino

Introdução

A educação inclusiva é fruto de uma longa construção histórica, marcada por avanços legislativos, transformações sociais e debates teóricos que visam garantir o direito à educação para todos. No Brasil, esse direito é assegurado por dispositivos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

Ao considerar o atendimento educacional em ambiente hospitalar, é necessário destacar que esse contexto também é amparado por legislação específica. De acordo com a Resolução CNE/CEB 2/2001 (Brasil, 2001), a educação deve ocorrer em todos os ambientes, inclusive em situações em que o estudante se encontra impossibilitado de frequentar a escola em razão de tratamento de saúde prolongado. A Resolução 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente complementa essa diretriz ao reconhecer o direito à educação como uma das garantias fundamentais mesmo durante a hospitalização.

A hospitalização, conforme apontado por Ceccin e Carvalho (1997), configura-se como um processo de ruptura com o cotidiano infantil, afetando não apenas a saúde física, mas também as dimensões emocional, social e cognitiva da criança. Dessa forma, o atendimento pedagógico em hospitais

⁴ Este capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, no curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

assume papel estratégico na preservação do vínculo escolar e na promoção do desenvolvimento integral do estudante. Mendes (2006) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação não pode ser dissociada da vida e da dignidade humana, sendo essencial que a criança hospitalizada seja compreendida em sua totalidade e tenha assegurado seu direito à aprendizagem.

As legislações amparam o atendimento educacional aos alunos em período de internação, dispendo-lhes a oferta no ambiente hospitalar. O enfoque da ação pedagógica dentro do hospital tem como concepção que o doente hospitalizado não deve interromper sua aprendizagem. Segundo Matos e Mugiatti (2011, p. 98), trata-se de “propiciar à criança, ou ao adolescente, a continuidade de sua caminhada escolar, sem os riscos de repetência ou que interrompa o ritmo da aprendizagem, dificultando mais tarde a recuperação”. A educação no hospital torna-se um instrumento para promover ações para o desenvolvimento integral e a aprendizagem das habilidades acadêmicas e socioemocionais dos indivíduos, buscando construir estratégias para as questões do adoecimento e estresse emocional durante o período de internação.

Um documento orientador sobre o assunto foi divulgado pelo Ministério da Educação em 2002, denominado *Classe Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. O documento apresenta uma direção para esses atendimentos, expondo sobre espaço físico, adaptação de recursos pedagógicos, recursos humanos envolvidos e integração da classe hospitalar com a escola regular do estudante. No entanto, por se tratar de um documento orientador, não exige legalmente das classes hospitalares a efetividade dos serviços descritos.

De acordo com o documento, a classe hospitalar é definida como o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação ou nos serviços de atenção integral à saúde mental, com a finalidade de “favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica [...] respeitando suas capacidades e necessidades educacionais individuais” (Brasil, 2002, p. 16). Além disso, segundo o documento orientador sobre classe hospitalar, o atendimento pode ser oferecido em ambulatório, enfermarias, leito ou quarto de isolamento, seguindo as restrições da condição clínica do estudante.

O alunado das classes hospitalares é composto de educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente (Brasil, 2002).

Segundo Gonçalves (2017, p. 146), o público-alvo são crianças e jovens que, devido ao “processo de adoecimento, podem apresentar debilidade física, emocional e/ou social”, demandando necessidades educa-

cionais específicas durante esse processo. Com isso, torna-se necessário “planejar atividades que o estudante consiga realizar diante de suas especificidades, tendo o professor como um mediador do conhecimento a fim de que a aprendizagem ocorra” (Pacheco; Oliveira; Gonçalves, 2021, p. 15). No atendimento educacional no hospital, o professor torna-se essencial para promover metodologias de ensino e estratégias de flexibilização curricular, de modo a atingir as necessidades educacionais de todos os estudantes.

Em relação à formação desse profissional, é necessário dominar a área da educação, perpassando por conhecimentos sobre políticas educacionais, didática, saberes pedagógicos e metodológicos do currículo formal, além de conhecer técnicas e recursos de ensino (Fonseca, 2008). Para além disso, os conhecimentos de saúde e educação devem orientar as práticas pedagógicas, principalmente acerca de noções gerais sobre “higienização pessoal, como lavagem das mãos, cuidados de higiene com os materiais pedagógicos e descarte correto de recursos” (Pacheco; Oliveira; Gonçalves, 2021, p. 15).

Esta pesquisa tem como lócus de estudo um hospital de retaguarda, definido como um ambiente para a recuperação intensiva e contínua de pessoas com doenças crônicas, no qual o processo de internação é mais favorável à recuperação. Esse espaço torna-se propício para amenizar riscos de infecções e para a prevenção ou agravamento das doenças crônicas (Brasil, 2012).

Conforme declarado na Portaria 2.809/2012, os cuidados prolongados em saúde têm como diretriz a prestação individualizada e humanizada do cuidado ao usuário hospitalizado, que necessite de reabilitação intensiva para o restabelecimento das funções, atividades e para a recuperação de sequelas (Brasil, 2012). Além disso, o documento aponta a garantia do cuidado por uma equipe multidisciplinar, propiciando a efetivação da integralidade da assistência e a continuidade do cuidado. Com isso, nesse espaço, há a articulação dos profissionais da saúde para proporcionar uma melhor qualidade de vida durante o processo de recuperação.

A atuação do professor no ambiente hospitalar é complexa e desafiadora. Segundo Matos e Mugiatti (2011), o educador precisa aliar competências pedagógicas a competências relacionais, sendo capaz de adaptar metodologias e conteúdos curriculares às condições específicas de cada criança. A sensibilidade para acolher o sofrimento, a criatividade para propor atividades significativas e a articulação com a equipe multidisciplinar são aspectos centrais dessa prática. Para tanto, o professor hospitalar precisa compreender a singularidade de seu papel e buscar constante formação e reflexão.

O atendimento da criança e/ou adolescente normalmente deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar de saúde: enfermeiros, médicos, terapeutas, psicólogos. O professor deve atuar junto da equipe multidisciplinar

para a intervenção pedagógica, que poderá ser desenvolvida e respaldada mediante os objetivos comuns dos profissionais da saúde, as especificidades do quadro clínico, a avaliação diagnóstica educacional e as necessidades/desejos do educando. Com isso, o professor deve fazer parte da equipe de assistência ao educando, “tanto para contribuir com os cuidados da saúde, quanto para aperfeiçoar o planejamento de ensino, manifestando-se segundo a escuta pedagógica proporcionada” nesse ambiente (Brasil, 2002, p. 22).

O ponto comum entre os profissionais é a doença e suas consequências emocionais, econômicas, educacionais, sociais, entre outras. A sensibilidade e a compreensão com os pacientes auxiliam nas dimensões do sentimento de tristeza e desânimo destes; assim, a equipe deve favorecer ações ou estabelecer metas com o sujeito para o restabelecimento da vitalidade e saúde. Com isso, o envolvimento e a integração da equipe profissional atuante constituirão fator essencial e crucial para o sucesso desse trabalho. A integração poderá favorecer e conciliar as situações problematizadoras geradas do contexto com a ênfase no processo de cura (Pacheco; Oliveira; Gonçalves, 2021).

O enfoque da ação pedagógica dentro do hospital tem como objetivo a continuidade da escolarização do hospitalizado e a contribuição para o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares e sociais. Dentro do ambiente hospitalar, “a necessidade da continuidade no processo de hospitalização tem consequências práticas em curto prazo, como o de encontrar um sentido para a própria vida” (Matos; Mugiatti, 2011, p. 98-99). Nesse meio, o professor deve estar em constante contato com a equipe multidisciplinar para a elaboração, construção e desenvolvimento de ações interventivas para aspectos educacionais, qualidade de vida e autonomia social.

Além disso, o professor torna-se o profissional com quem os educandos estabelecem vínculos afetivos, por conhecerem sua atuação em outros espaços. A proximidade e o diálogo desses indivíduos contribuem para analisar as demandas e a possibilidade de assistência psicológica ou social pautada na singularidade do indivíduo, possibilitando a troca com outros agentes. As ações desenvolvidas pela equipe de forma integral, em atenção às necessidades do paciente, despertam ansiedades e desejos futuros, contribuindo para a redução da internação do sujeito. A partir disso, com os objetivos e ações alinhadas pela equipe atuante, as intervenções promovem sentido e significado singulares ao paciente hospitalizado, além de produzir assistência global aos enfoques clínicos, psicológicos, social e pedagógico.

A literatura da área ainda é incipiente no que diz respeito ao atendimento educacional em hospitais de retaguarda, instituições voltadas ao cuidado prolongado e à reabilitação de pacientes em situação crônica. Nessas unidades, o tempo de permanência é significativamente maior, o que reforça

a necessidade de estratégias educacionais que vão além da compensação de conteúdos, alcançando aspectos subjetivos e afetivos do processo educativo.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar as percepções de profissionais que atuam em um hospital de retaguarda em uma cidade paulista de grande porte, buscando compreender os sentidos atribuídos ao trabalho do professor no contexto do atendimento pedagógico hospitalar. A relevância da pesquisa reside na possibilidade de dar visibilidade a práticas e concepções ainda pouco exploradas na literatura, contribuindo para a ampliação do debate sobre os direitos educacionais de crianças em situação de vulnerabilidade clínica.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com delineamento descritivo, cujo objetivo principal foi compreender a percepção de profissionais da saúde e da educação sobre o atendimento pedagógico desenvolvido por professoras em um hospital de retaguarda. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em captar os significados atribuídos pelos sujeitos à prática pedagógica em um contexto específico e sensível, como o hospitalar.

O hospital de retaguarda estudado localiza-se em uma cidade de grande porte no interior do estado de São Paulo, é filantrópico e foi criado em 1983. A história da instituição foi marcada por oferecer cuidado integral a pacientes com paralisia cerebral, com sequelas múltiplas e severas, em decorrência da anóxia neonatal. A instituição era tradicionalmente conhecida por ser uma entidade filantrópica de acolhimento para pessoas com deficiências enquanto os familiares trabalhavam; no entanto, ressalta-se que há histórico de abandono de alguns desses pacientes no hospital.

O ambiente para cuidado especializado multidisciplinar foi instaurado em 2013, pois a instituição passou a ser caracterizada como um hospital de retaguarda, recebendo financiamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Com isso, foram contratados funcionários e iniciadas reformas no prédio para atender a demanda. Atualmente, o hospital atende cerca de 60 pacientes diariamente, dos quais 70% residem na entidade filantrópica. Assim, o público atendido é categorizado em: residentes – aqueles que moram no hospital, possuem alto grau de dependência, requisitando tratamento complexo e intensivo por período integral; e acompanhados – aqueles que frequentam o hospital durante o dia para o atendimento especializado em saúde e frequentam espaços educacionais que possuem parceria com o hospital (instituições especializadas e escola regular).

O hospital de retaguarda atende desde bebês até idosos. Vale ressaltar que nesse espaço não há um professor na rede de funcionários. Tais informações foram extraídas do site da instituição.

Os participantes da pesquisa foram os profissionais da saúde (enfermeiro, nutricionista) e dois coordenadores de áreas/departamentos (de projetos e do departamento de recursos humanos), totalizando quatro participantes que desempenham funções no hospital. Os critérios de inclusão foram: ter experiência mínima de seis meses no hospital e atuar diretamente com os pacientes pediátricos. Todos os participantes foram convidados formalmente e aceitaram contribuir voluntariamente com a pesquisa. A pesquisa preservou o anonimato destes, sendo classificados pela letra “P” (participantes), conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Participantes.

Identificação	Gênero	Formação	Área de atuação	Tempo de trabalho
P1	Feminino	Nutrição – Especialização em Crianças e Adolescentes	Nutricionista	Menos de um ano
P2	Masculino	Pedagogia e Administração – Especialização em Programação Neolinguística (PNL) e Terceiro Setor	Coordenador de Projetos	Dois anos
P3	Masculino	Enfermagem	Enfermeiro	Um ano
P4	Feminino	Gestão em Recursos Humanos Direito (graduação em andamento)	Recursos Humanos	Um ano

Fonte: elaboração própria.

Como instrumento de coleta de dados, foi desenvolvido um roteiro de perguntas, o qual dois participantes responderam em formato de entrevista (por meio do Google Meet) e dois participantes responderam em formato de questionário (por meio do WhatsApp), com a finalidade de coletar informações a respeito da relevância do professor no contexto hospitalar, a partir da percepção desses profissionais. Elaboraram-se 18 questões divididas em 4 blocos: 1) Caracterização do participante e da instituição hospitalar; 2) Formação continuada e vínculos profissionais; 3) Aprendizagem e vínculos escolares; 4) Percepção sobre o professor no hospital.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite a categorização temática das respostas e a interpretação dos sentidos expressos nos discursos. As falas dos participantes foram agrupadas conforme núcleos de sentido recorrentes, o que possibilitou a construção de duas categorias (Manzini, 2020): aspectos acerca da aprendizagem e escolarização; percepção dos participantes sobre o professor no hospital.

A análise de dados configurou-se na “identificação de trechos que aparecem no discurso e que se relacionam com o objetivo da pesquisa, ressaltando-os com uma discussão do conteúdo” (Manzini, 1991, p. 155). As discussões dos resultados obtidos foram embasadas na literatura recente da área.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o processo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética parecer (CAEE) nº 52272521.9.0000.5504, e seguiu os preceitos éticos estabelecidos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e discussão

Aspectos acerca da aprendizagem e escolarização

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, qualquer criança ou adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento pessoal e para exercício da cidadania e qualificação profissional (Brasil, 1990). A legislação assegura a igualdade de condições para efetivar o acesso e a permanência na escola próxima de sua residência, bem como o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A partir desse ponto, as crianças e adolescentes em tratamento de saúde estão amparados pela legislação a respeito do atendimento pedagógico ofertado.

Os pacientes do hospital de retaguarda possuem limitações relacionadas à deficiência e à complexidade do quadro clínico. Ao serem questionados se os pacientes possuem diferentes condições, formas de aprendizagens e participação em atividades diárias ou em contextos escolares, os participantes dividiram suas opiniões. Segundo P3, todos os pacientes aprendem de formas distintas, “alguns são mais contactuantes que outros”. Já P2 afirma que, “então, por exemplo, nós temos que ter a colocação dos médicos e enfermeiros para poder executar todo esse processo. Então, sim, creio que sim”. Além disso, P1 declara: “difícil, eu acho que sim. Depende do perfil do paciente, se ele tem essa interação, comunicação, entendimento, acho que sim. Sei que alguns vão às escolas, mas não participei desse momento por conta da pandemia”.

Com os discursos anteriores, esses profissionais acreditam que os pacientes possuem condições distintas para o aprendizado, atividades de vida diária ou conteúdos curriculares. No entanto, o respaldo do médico e dos enfermeiros é primordial para condicionar os procedimentos de ensino. Segundo o documento *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações* (Brasil, 2002, p. 17), “o atendimento pedagógico

deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondente à educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde”. Nesse contexto, o professor torna-se ferramenta necessária para construir os procedimentos de ensino juntamente dos profissionais da saúde.

Contudo, um dos entrevistados apresentou que os pacientes não possuíam condição de aprender devido às suas limitações. Segundo ele, “não, eles não têm nenhum tipo de entendimento, porque a condição deles não permite. São todos acamados e que não têm nenhuma interação, porém, se algum teria condições de ter essas atividades, teria que ser visto com os médicos responsáveis” (P4). Com o relato de P4, é possível observar o papel do médico para decidir se o paciente possui perfil para o aprendizado; com isso, para além do serviço especializado prestado, o médico seria o profissional que apresentaria a devolutiva para um trabalho especializado na educação. Assim, é possível perceber que a visão médica é a que ainda persiste e que o trabalho multidisciplinar depende quase exclusivamente de orientação do médico, demonstrando uma concepção centralizada nos fatores biológicos em detrimento dos sociais e educacionais.

O estudo explorou a quantidade de pacientes que realizavam algum atendimento pedagógico em outro ambiente. Segundo o coordenador de projetos, a instituição possuía parceria com duas instituições especializadas e uma escola regular, as quais visavam à prática inclusiva em suas atividades.

Nós temos o acompanhamento pedagógico, nós chamamos de ciclos, não chamamos de série, temos ciclo 1, 2 e 3 na parte inclusiva. Então, temos o cuidado de acompanhar essas crianças [...], nossas crianças estão na quinta série. Nós chamamos de ciclo, são cinco crianças, as outras não têm o cognitivo para poder ir na escola (P2).

Esse profissional demonstrou conhecer o trabalho realizado pelas instituições especializadas e pela escola regular, enquanto os demais participantes não presenciaram esse momento devido à pandemia da Covid-19. Além disso, ao questionar esse profissional sobre o trabalho pedagógico das unidades escolares, ele indicou que a terapeuta ocupacional exerceu algumas funções escolares com os pacientes.

A terapeuta ocupacional consegue exercer algumas funções que a própria escola manda para nós, então essas crianças em momento de pandemia tiveram alguns trabalhos que foram executados juntamente aqui dentro da instituição, então o trabalho veio da escola, e a assistente social também acompanhou isso, para que venham a ter os conteúdos programáticos que a escola manda (P2).

A partir do relato, observa-se que, durante a pandemia da Covid-19, a assistente social e a terapeuta ocupacional auxiliaram os pacientes em suas

atividades escolares. Nesse caso, além do trabalho exercido pelas profissionais, o acompanhamento pedagógico tornava-se uma das atividades diárias para planejamento e desenvolvimento de ações com a escola e os alunos.

Vale ressaltar que, devido ao cenário mundial de infecção por Covid-19, o hospital de retaguarda necessitou acompanhar todos os procedimentos sanitários para exercer o acompanhamento clínico, e isso favoreceu para o aumento das atividades dos profissionais, além da redução do quadro de funcionários periodicamente devido ao contágio pelo vírus. Com as atividades educacionais dos estudantes, os profissionais desdobraram-se para atender as necessidades desses alunos e as demandas das unidades escolares.

Com a delimitação do público atendido, ressalta-se a necessidade do educador especial para efetivar o atendimento pedagógico e propiciar o acesso ou a continuidade da escolarização. Cabe ressaltar que a educação deve partir das necessidades dos pacientes ou das atividades diárias de forma clara e contextualizada, favorecendo a interligação entre as habilidades do currículo formal e a prática cotidiana do hospital.

Percepção dos participantes sobre o professor no hospital

Sobre o conhecimento acerca do trabalho pedagógico de um professor em contexto hospitalar, dois participantes apresentaram compreender o possível trabalho desenvolvido por esse profissional.

Seria um ambiente hospitalar o qual possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens que necessitam de Educação Especial ou que estejam em tratamento hospitalar (P3).

Então, a classe hospitalar, a gente sabe que grandes hospitais [...] têm pedagogos e coordenadores pedagógicos dentro do hospital, faz todo o conteúdo escolar com as crianças que estão na parte da pediatria, então é muito importante a gente ter um pedagogo de formação (P2).

O participante P2 apresentou conhecimentos na área, pois, em sua formação inicial, teve contato com essa modalidade de ensino. Além disso, relacionou a importância da execução da legislação sobre a educação (Brasil, 1990) no desenvolvimento do trabalho desse profissional.

No entanto, os outros dois participantes alegaram não ter contato ou conhecimento sobre essa profissão no hospital. “Não conheço sobre a atuação do professor dentro de um ambiente hospitalar” (P1). O atendimento educacional no hospital é um espaço especializado para a continuidade da escolarização com foco nas necessidades do estudante. Esse atendimento deve ser feito por um professor, que dará continuidade ao processo de aprendizagem, para que o estudante não tenha um déficit na

aquisição de conhecimentos e regresse para sua escola de origem sem apresentar grandes dificuldades (Fonseca, 2015).

Os participantes foram questionados sobre a possibilidade de construção de uma rede multidisciplinar composta de profissionais da saúde e da educação, a fim de possibilitar trocas colaborativas para o atendimento. Os participantes apresentaram-se dispostos a partilhar experiências e estabelecer parcerias colaborativas para as intervenções entre as áreas.

Acho superinteressante, mesmo cada um tendo sua especialização, seu conhecimento, não tem como trabalhar sozinho, precisamos sempre do serviço e do atendimento de outro profissional, para que o todo seja de melhor qualidade para o paciente e tenha resultados (P1).

Um dos participantes afirmou que, com a metodologia do trabalho entre as áreas, os profissionais conseguem atuar para as melhorias continuadas por meio de cada caso acompanhado. “Eu acho que é na metodologia do trabalho, a gente poder executar um planejamento com melhorias continuadas, acho que esse aspecto é muito importante” (P2). Além disso, outro profissional aponta que essa ideia é produtiva, mas que dependeria do interesse dos profissionais que atuam no hospital e que o professor dentro desse contexto apontaria o caminho para possíveis atuações ou intervenções. “Uma ideia produtiva, lembrando que tudo depende do interesse do profissional, pois o professor mostra o caminho, o resto vai do interesse” (P3).

Segundo Rolim e Góes (2009), as ações educacionais para pacientes enfermos apresentam desafios que envolvem esforços dos profissionais da saúde e da educação. Vale ressaltar, assim, a necessidade de a equipe multidisciplinar conhecer e compreender a proposta pedagógica com os pacientes e as ações especializadas na educação, para que haja uma contribuição mútua entre os profissionais.

Após refletir sobre a inserção do professor na equipe multidisciplinar, questionou-se sobre a contribuição desse educador com os pacientes e na instituição como um todo. Nos relatos dos profissionais da saúde, observa-se que as contribuições principais estariam ligadas à melhor qualidade de vida do paciente acompanhado. Um deles relata que

Um professor poderá ajudar muito, pois trabalhamos numa área onde a busca por conhecimento tem de ser constante, esse auxílio aos colaboradores, além de ser ótimo para a grade curricular, ajuda no conhecimento técnico e teórico. Sabendo que cada paciente é único, a educação continuada deve abranger todas as áreas da saúde (P3).

A partir desse ponto de vista, o participante acredita que o professor, além do trabalho pedagógico com os pacientes, poderia auxiliar com a for-

mação para a comunidade interna, alinhando os conhecimentos técnicos e teóricos. No entanto, um dos participantes relata que poderia haver contribuição do professor no hospital, mas isso precisaria ser avaliado. Nesse caso, a avaliação das possíveis contribuições estaria associada e delimitada pelo diagnóstico do médico sobre a condição educacional do paciente.

Além disso, ao serem questionados sobre a importância de ter um professor no hospital de retaguarda e seu papel frente a essa realidade, três dos participantes revelaram que seria necessária a atuação do educador no espaço hospitalar.

Sim, acho que estou aprendendo com você, acho interessante, porque facilita os momentos de aprendizagem e independência para ensinar coisas do dia a dia. Vejo esse profissional alinhado com outros profissionais daqui. O profissional vem para agregar à equipe (P1).

Um ponto a ser destacado na fala dessa participante é que, segundo ela, o educador se torna importante para desenvolver questões das atividades e da independência dos pacientes, além de apresentar a possibilidade do trabalho multidisciplinar nas ações cotidianas do professor.

Outro participante relata que seria interessante a atuação do professor no hospital de retaguarda, e seu papel frente a essa realidade seria de orientar os profissionais que trabalham diretamente com as crianças, mostrando novas técnicas e teorias. “Grande ajuda profissional, possibilitando novas maneiras do cuidado e do conhecimento para os profissionais da instituição” (P3). O coordenador de projetos apresenta que, atualmente, há a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico com os pacientes, desde o berçário até o Ensino Fundamental I. Vale mencionar que todos os profissionais do hospital destacaram a possibilidade de integrar o professor à equipe multidisciplinar.

Na verdade, seria muito importante, eu tenho um projeto futuro, estou pensando em colocar um pedagogo, por mais que eu seja pedagogo, o meu foco é outro, mas seria importante a gente ter um pedagogo. Nós temos aqui em torno, eu falo do berçário e com as crianças, cerca de 12 pacientes, 4 crianças no berçário, mais 8 crianças da idade de o pedagogo executar. Seria muito importante, nós iríamos preparar o cognitivo, pensar em metodologias, em fatores que seriam das crianças. Então, acho, sim, que seria interessante o pedagogo juntamente com a equipe multidisciplinar, a gente poder atender melhorias para o paciente, melhorias estas na forma de pensamento, cognitivo (P2).

Com isso, os participantes indicaram que as principais atividades a serem desenvolvidas com os pacientes do hospital de retaguarda estariam associadas à aprendizagem, interação e ao desenvolvimento cognitivo. Outro ponto marcante na fala dos demais profissionais foi a respeito de o

professor indicar novas possibilidades de intervenção à equipe multidisciplinar: “temos que pensar nas possibilidades executoras com a formação das crianças, quando temos o aspecto pedagógico, a gente consegue enxergar outras coisas que o colaborador – enfermeiro, médico, qualquer outro profissional – não enxerga” (P2).

Para Ceccin e Carvalho (1997), a hospitalização impõe à criança uma ruptura com sua rotina e com seus vínculos afetivos e sociais. Nesse contexto, o trabalho do professor contribui para a manutenção de referências do cotidiano, como o hábito de aprender, de interagir e de expressar emoções. A criança hospitalizada não é apenas um corpo adoecido, mas um sujeito em desenvolvimento que necessita de estímulos e vínculos para manter sua identidade e dignidade.

Mendes (2006) também argumenta que a atuação docente nos espaços hospitalares deve considerar os aspectos subjetivos da infância e romper com a lógica puramente clínica que predomina nesses ambientes. O professor, nesse sentido, é um agente de humanização do cuidado, articulando o direito à educação com os princípios da integralidade do atendimento.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo analisar a perspectiva de profissionais de um hospital de retaguarda acerca do atendimento pedagógico hospitalar e identificar possível atuação do professor nesse ambiente. A partir da análise das falas dos participantes, foi possível constatar que os profissionais apresentaram a necessidade de incluir o educador na equipe multidisciplinar. Segundo os profissionais, o atendimento pedagógico com os pacientes com paralisia cerebral teria a finalidade de desenvolver o cognitivo e as habilidades curriculares, contribuindo, assim, para atividades cotidianas.

Além disso, os profissionais apresentaram esse interesse por acreditarem que o professor evidenciaria novas propostas de intervenção para a prática com os pacientes e também assumiria o papel de formador, contribuindo com novas técnicas e metodologias para os tratamentos especializados.

Pela percepção dos profissionais participantes, a importância do trabalho educacional está na sua contribuição em aprendizagens e habilidades significativas na vida dos pacientes. Com isso, o trabalho do professor torna-se condutor de novas concepções e práticas, as quais favorecerão para a aprendizagem e o desenvolvimento global (físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social) dos pacientes.

Devido ao perfil dos pacientes acompanhados no hospital de retaguarda, sugere-se o educador especial para efetivar o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar. Esse profissional apresenta conhecimentos e me-

todologias especializadas para atuar com o público: pessoas com deficiências (visual, auditiva, física, surdocegueira e intelectual), com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O profissional pode atuar de forma transversal nas etapas e nos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos), além dos serviços oferecidos (apoio pedagógico especializado hospitalar ou domiciliar, escolas de ensino regular, sala de recursos multifuncional ou classes e instituições especiais). Ademais, detém conhecimentos acerca da adaptação de recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa e/ou aumentativa, específicos à condição dos pacientes assistidos no hospital de retaguarda.

A pesquisa também evidenciou a importância da colaboração entre professor e demais membros da equipe multiprofissional do hospital, reforçando a ideia de que o cuidado integral da criança requer diálogo, corresponsabilidade e respeito às diferentes áreas do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que o atendimento pedagógico hospitalar representa uma importante estratégia de inclusão educacional e de humanização no cuidado de crianças em situação de vulnerabilidade clínica. Recomenda-se que novos estudos sejam realizados em diferentes contextos hospitalares, bem como que sejam ampliadas as discussões sobre a garantia do direito à educação em espaços não escolares.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 16319, 17 out. 1995. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/resolucao-n-41-de-13-de-outubro-de-1995/>. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/Seesp, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.809, de 7 de dezembro de 2012. Estabelece a organização dos Cuidados Prolongados para retaguarda à Rede de Atenção às Urgências e Emergências (RUE) e às demais Redes Temáticas de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 36-39, 10 dez. 2012. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt2809_07_12_2012.html. Acesso em: 1 maio 2022.

CECCIN, R. A.; CARVALHO, R. E. A criança hospitalizada: o atendimento escolar e sua articulação com o processo de cuidado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 95-112, jul. 1997.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008. 104 p.

FONSECA, E. S. da. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 12-28, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31308>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GONÇALVES, A. G. Atendimento Educacional Hospitalar: oportunidade de aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados. In: ARAÚJO, H. M. L.; LOPES, M. S. L.; GUEDES, N. C. (org.). **Pesquisas em educação: implicações nas práticas educativas**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 143-160.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MENDES, E. G. A construção de sistemas educacionais inclusivos: a experiência do Brasil. **Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 17-24, 2006.

PACHECO, M. C. P.; OLIVEIRA, T. C.; GONÇALVES, A. G. Saberes e práticas do professor hospitalar: algumas reflexões. *In*: GONÇALVES, A. G.; PACHECO, M. C. P.; OLIVEIRA, T. C. (org.). **Saberes e práticas docentes no ambiente hospitalar e domiciliar**. São Carlos: De Castro, 2021. p. 9-20. Disponível em: <https://editoradecastro.com.br/produto/saberes-e-praticas-docentes-no-ambiente-hospitalar-e-domiciliar/>. Acesso em: 1 jan. 2022.

ROLIM, C. L. A.; GÓES, M. C. R. de. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 509-523, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/07.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

AUTORES



ADRIANA GARCIA GONÇALVES

Possui graduação em Pedagogia (1996) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), graduação em Fisioterapia (1996) pela Universidade de Marília (Unimar), mestrado (2001) e doutorado (2010) em Educação pela Unesp. Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Psicologia (DPsi) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” (UFSCar) e membro do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Unesp, campus de Marília-SP). Tem experiência na área de Pedagogia com ênfase em educação, metodologia e prática educacional no contexto escolar e não escolar, e acessibilidade de crianças com deficiência física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, tecnologia assistiva, atendimento ao escolar em tratamento de saúde, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3907378784787581>

E-mail: adrigarcia@ufscar.br



ALINE FERREIRA RODRIGUES PACCO

Possui graduação em Licenciatura em Educação Especial (2014) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Pedagogia (2023) pelo Centro Universitário FIEO. É mestra (2017) e doutora (2020) em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Concluiu também uma especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faveni (2020). Hoje, atua como psicopedagoga em contextos clínico e domiciliar, além de exercer a função de formadora na área de educação inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Especial, desenvolvendo trabalhos principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, classe hospitalar, práticas pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8271025418938259>

E-mail: alinepacco@gmail.com



ANDRÉ HENRIQUE DE LIMA

É formado em licenciatura em Educação Especial (2021) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre (2023) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Sua pesquisa de mestrado tratou dos constituintes da gestão de programas de pós-graduação na abordagem da acessibilidade e da cooperação. Desde 2018, é membro do Grupo de Pesquisa "Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade" (GP-Idea/CNPq). Além disso, atualmente exerce a função de professor de Educação Especial na rede municipal de ensino da cidade de São Carlos-SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923802418381538>

E-mail: andrehdelima@gmail.com



CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Educação também pela Unesp, linha de pesquisa "Docência, práticas escolares e formação de professores". Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2015. Realizou estágio pós-doutoral na UFSCar durante o ano de 2020. De 2009 a 2015 trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. Desde dezembro de 2015 é docente no Instituto Federal de São Paulo. Tem se dedicado a pesquisas sobre formação de professores em Educação Especial, ensino colaborativo e inclusão na educação profissional. Atua como colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6536774151778096>

E-mail: crios@ifsp.edu.br



ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Graduada em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCLRP-USP), mestre em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp). Realizou estágios no exterior (Estados Unidos, França, México e Peru) e pós-doutorado na Université Paris V-Sorbonne na França (2007-2008) e na Universidade de Salamanca na Espanha (2017-2018). Ex-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (ABPEE) (2013-2016). Presidente da comissão organizadora do IV, V, VI, VII e VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Ex-membro do Comitê Assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cien-

tífico e Tecnológico (CNPq) (2015-2016). Ex- membro da Comissão de Avaliação de Programas de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2005-2006). Atua em comissões de avaliação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), de assessoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de consultoria ad hoc ao CNPq, à Capes e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>

E-mail: eniceia.mendes@gmail.com



FERNANDO HENRIQUE CORDEIRO ALVES

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), em Geografia pelo Centro Universitário de Araras e em História pela Faculdade Campos Elíseos. É especialista em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Deficiência Intelectual, e em Psicopedagogia pela Faculdade Metropolitana, além de possuir especialização em Altas Habilidades/Superdotação. É mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com foco em Altas Habilidades/Superdotação. Atuou como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Atualmente, é professora efetiva de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos-SP e psicopedagoga em clínica particular.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2853856864480131>

E-mail: alvespedagogo@gmail.com



HELEN CRISTIANE DA SILVA THEODORO

É licenciada em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma universidade. Atua como palestrante e formadora na área da Educação Especial, ofertando cursos de Planejamento Educacional Individualizado (PEI), Atendimento Educacional Individualizado (AEE), deficiência visual, técnicas de orientação e mobilidade (OM), sexualidade e educação sexual do público de pessoas da Educação Especial e métodos de pesquisas acadêmicas. Sua pesquisa foca a parentalidade atípica de pais com cegueira de filhas/os videntes, explorando temas como sexualidade, educação sexual, deficiência e as inúmeras interseccionalidades, promovendo a inclusão e a acessibilidade nas questões educacionais e sociais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0154240998811428>

E-mail: helenstheodoro@gmail.com



JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA

É graduada em Pedagogia e Letras, com habilitação em língua espanhola, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Está realizando o pós-doutorado em Educação Especial pela UFSCar, com financiamento do CNPq (processo: 152683/2024-0). Trabalhou como profissional de apoio escolar, professora de Educação Especial e professora universitária no curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. Tem se dedicado a pesquisas relacionadas a: formação de recursos humanos, ensino colaborativo, inovações pedagógicas para inclusão escolar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1803843269613637>

E-mail: julianecosta@ufscar.br



KETILIN MAYRA PEDRO

Pedagoga, mestra e doutora em Educação. É docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru-SP. É vice-líder do Grupo de Pesquisa “Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/ Superdotação” (GIEPAHS-CNPq). Desenvolve pesquisas na área de tecnologias digitais e assistivas, altas habilidades/ superdotação e formação de professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991868156805558>

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br



LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL

Possui licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), mestrado (2010), doutorado (2013) e pós-doutorado (2015) em Educação Especial pela UFSCar, doutorado pleno em Culturas, deficiência e inclusão: educação e formação, pela Universidade de Roma "Foro Italico" e titulação adjunta de "Doctor Europeus", pela Comissão Europeia (2013). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculado ao Departamento de Psicologia e ao quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Líder do Grupo de Pesquisa "Identidades, Deficiências, Educação e Acessibilidade". Professor visitante vinculado ao Conservatoire National des Arts et Métiers (França - 2024-2025). Membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames de Avaliação da Educação Básica do Inep. Compõe o GT-11 e o GT-15 da ANPED (Educação Superior e Educação Especial) e o Grupo de Trabalho Interdisciplinar SciELO Acessibilidade.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5306031040506357>

E-mail: leonardocabral@ufscar.br



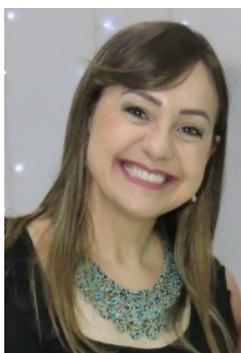
LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade da Amazônia (2003), licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amapá (2011) e mestrado e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2021). Atualmente é professora de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal do Amapá, membro dos grupos de pesquisas: Formação de Recursos Humanos em Educação especial (GP-Foreesp/UFSCar), Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica (GPEI-EPT/Ifsp) e Processos de Aprendizagem e Ensino de Ciências (Unifap). Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em linguagem, fala, voz, audição, motricidade oral, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, formação continuada, desenvolvimento cognitivo e cultura. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2385112302119235>
E-mail: luciana.guimaraes@ifap.edu.br



MARIA GABRIELLA ROSSINI

É graduada em Educação Especial (licenciatura plena) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e possui segunda licenciatura em Pedagogia (UniDomBosco). É mestra em Educação Especial pela UFSCar, com pesquisas sobre Educação Especial, atendimento pedagógico hospitalar, currículo funcional natural e hospitais de retaguarda. Hoje, atua na Educação Básica, com adolescentes com diagnóstico de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, e também em uma instituição especializada no atendimento a pessoas com autismo, aplicando práticas baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2044696794868735>
E-mail: mariagabriellarossini@estudante.ufscar.br



MARIANA CRISTINA PEDRINO

Pedagoga, especialista em Educação Infantil e em Educação e Tecnologias, mestre em Educação e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como professora de Educação Infantil, vice-diretora em escola de Educação Básica e supervisora escolar. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” (UFSCar) e do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília-SP). É servidora na UFSCar, atuando como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial. Atua também na equipe de planejamento e execução do Curso de Aperfeiçoamento

Alfabetização para educandos com Deficiência (Semesp/ MEC – DPsi/PPGEES/UFSCar).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2217597752295003>

E-mail: marianapedrino@gmail.com



PATRICK LANGRENEY SIMITAN

É graduado em Engenharia Ambiental pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e mestrando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2504750739254445>

E-mail: patrick.simitan@estudante.ufscar.br



PAULA PAULINO BRAZ

É licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, mestra e doutoranda em Educação Especial pela UFSCar. Possui experiência profissional como professora de Educação Especial para alunos com deficiência intelectual e autismo. É membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Grupoh) da UFSCar. É pesquisadora na área de altas habilidades ou superdotação, com ênfase na Educação Infantil, na avaliação e no atendimento ao aluno e à família.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7708298574440290>

E-mail: paulapbraz@gmail.com



VALÉRIA CARLA VIEIRA GOMES

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Psicopedagogia, em Atendimento Educacional Especializado e em Educação Especial Inclusiva, mestra e doutoranda em Educação Especial pela UFSCar. Professora efetiva do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura Municipal de Natal. Atua na Secretaria Estadual de Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte como técnica e assessora pedagógica da Subcoordenadoria de Educação Especial (Suesp) e do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do Rio Grande do Norte (NAEHD). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica em espaços não escolares, educação inclusiva, trabalho docente, formação docente e trabalho colaborativo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7201301836520462>

E-mail: valeria@estudante.ufscar.br

Esta obra reúne reflexões e experiências sobre Gestão Escolar e Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacando o compromisso ético e político com a democratização da educação. Os capítulos abordam desde políticas e práticas formativas até os desafios da gestão escolar e do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, evidenciando que a inclusão se constrói no cotidiano, com diálogo, corresponsabilidade e sensibilidade pedagógica. O livro convida à reflexão sobre uma educação que acolhe a diferença e promove a justiça social.

Organizadoras



EDESP-UFSCar

