



Logos University International
Departamento Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa De Pós-Graduação Internacional em Humanas

Viviane Pereira da Silva Fernandes

**Inclusão no Ensino Fundamental I por meio da superação dos desafios: Formação
Docente, Criatividade Pedagógica e Gestão Democrática.**

Paris, França

2025



Viviane Pereira da Silva Fernandes

**Inclusão no Ensino Fundamental I por meio da superação dos desafios: Formação
Docente, Criatividade Pedagógica e Gestão Democrática.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Logos
University International como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva,
Ph. D

Paris, França

2025

Viviane Pereira da Silva Fernandes

Inclusão no Ensino Fundamental I por meio da superação dos desafios: Formação Docente, Criatividade Pedagógica e Gestão Democrática.

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rômulo Terminelis, da Silva, Ph. D – Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Gabriel Dias Lopes, Ph. D
Logos University International

Prof. Dr. Tiago Aparecido Melo Campos
Centro Universitário UNIBTA

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Rômulo Terminelis, da Silva, Ph. D
Orientador (a)

Paris, 2025

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao olhar para trás e contemplar o caminho percorrido, sinto uma profunda gratidão por cada passo, cada desafio e cada pessoa que, de alguma forma, fez parte desta trajetória. Esta dissertação não é fruto apenas do meu esforço individual, mas o resultado de um percurso coletivo, tecido com amor, fé, paciência, partilhas e aprendizados. É a nossa vitória, e não apenas a minha.

Concluir esta dissertação representa a realização de um sonho. Um sonho de alguém que acredita na educação como força de transformação, que incentiva colegas e professoras da rede municipal a buscarem formação e que tenta, todos os dias, superar seus próprios limites. Aqui na escola, sou referência para muitas que desejam iniciar o mestrado, e por isso sempre carreguei comigo o desejo sincero de viver e contar uma história de superação — uma história que mostrasse que vale a pena persistir, acreditar e não desistir.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ter me concedido saúde, serenidade e sabedoria para continuar mesmo diante das dificuldades. Foi a fé que me sustentou nos dias de incerteza e me lembrou que todo esforço é recompensado quando seguimos com propósito. Esta conquista é, sobretudo, um testemunho da Sua presença constante e do poder da esperança.

À minha família, meu porto seguro, expresso o mais sincero amor e reconhecimento. Ao meu esposo, pelo companheirismo, paciência e incentivo em cada etapa desta jornada. Aos meus filhos, razão maior de tudo o que faço, agradeço por compreenderem minha ausência e por transformarem cada conquista em motivo de orgulho e alegria. Cada sorriso e cada gesto de afeto foram a força que me impulsionou a seguir em frente.

Estendo minha gratidão ao grupo de mestrandas da UNILOGOS de Praia Grande, pela amizade sincera, pela troca de experiências e pelo apoio mútuo em cada etapa do percurso. Nossas conversas, dúvidas, descobertas e conquistas partilhadas tornaram o caminho mais leve e me ensinaram que o conhecimento floresce na colaboração e na empatia.

Meu reconhecimento também à Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande (SEDUC), por ter me concedido o suporte e as condições necessárias para a realização desta pesquisa. Foi graças à abertura institucional e à confiança depositada que pude desenvolver um estudo alinhado à realidade das escolas públicas e à prática pedagógica inclusiva.

À Professora Dra. Luiza Moura, minha mediadora no Eixo I, registro minha profunda gratidão pelo acolhimento, paciência e incentivo nas fases iniciais desta jornada. Seu olhar

humano e sua dedicação foram fundamentais para que eu compreendesse o sentido do rigor acadêmico aliado à sensibilidade educacional.

Aos Drs. Rômulo Terminelis da Silva e Estélio Silva Barbosa, minha gratidão e admiração. Suas obras inspiraram reflexões profundas e contribuíram para o fortalecimento teórico desta pesquisa. Mais do que autores, tornaram-se referências de compromisso ético e de amor pela educação inclusiva.

Ao Prof. Dr. Tiago Aparecido Melo Campos, registro meu sincero agradecimento pela participação atenta e criteriosa na banca examinadora. Suas contribuições qualificadas e seu olhar técnico ampliaram minha compreensão acadêmica e fortaleceram significativamente este trabalho. Sua postura acolhedora e sua escuta sensível tornaram o processo mais leve e formativo.

Agradeço, com especial emoção, ao Dr. Rômulo, cuja sensibilidade, experiência e competência fizeram a diferença no meu percurso. Sua postura na qualificação, seu olhar cuidadoso e empático e sua capacidade de orientar com firmeza e humanidade foram essenciais para que eu reencontrasse direção e confiança. Acredito que, na vida acadêmica, somos como diamantes brutos, que vão sendo lapidados pouco a pouco pelos nossos mediadores, orientadores e qualificadores. A beleza e a qualidade da joia final dependem do que somos, mas também — e muito — das mãos que nos lapidam. Obrigada, Dr. Rômulo, por ter me enxergado além do texto e por acreditar que eu podia ir além.

Registro também meu reconhecimento e gratidão à UNILOGOS, instituição que me ofereceu a oportunidade de crescimento acadêmico, suporte institucional e um ambiente fértil para novos aprendizados. Sou imensamente grata pela formação recebida e por todo o acolhimento ao longo desta caminhada.

Registro também meu reconhecimento e profunda gratidão ao Prof. Dr. Gabriel Dias Lopes, Ph. D, Reitor da Logos University International – UNILOGOS, cuja liderança visionária, apoio institucional e generosidade intelectual contribuíram de maneira decisiva para a consolidação desta pesquisa. Seus conselhos sábios, palavras de incentivo e orientação respeitosa reforçaram minha confiança e fortaleceram meu compromisso com a produção científica de qualidade. Sinto-me honrada por ter sido acompanhada por um Reitor que valoriza a educação transformadora e reconhece o potencial de cada estudante. Sua postura ética, acolhedora e inspiradora permanece como um marco neste percurso acadêmico.

A todos que me apoiaram, inspiraram e acreditaram em mim, deixo meu mais sincero muito obrigada. Este trabalho é, antes de tudo, um tributo à fé, à educação e às pessoas que tornaram possível transformar um sonho em realidade.

Resumo

Introdução: A inclusão escolar no Ensino Fundamental I permanece como um dos maiores desafios das redes públicas brasileiras, especialmente na busca por garantir a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Embora haja avanços legais e políticas educacionais que reforçam o direito à educação inclusiva, o cotidiano das escolas revela a necessidade de fortalecer a formação docente, aprimorar as práticas pedagógicas e consolidar ambientes democráticos e acolhedores. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como a formação continuada, a mediação pedagógica e a criatividade do professor podem transformar a realidade escolar, contribuindo para superar barreiras e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo analisar os desafios para a efetivação de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I, utilizando como referência documentos institucionais e registros pedagógicos da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, em Praia Grande (SP). Busca-se compreender como o percurso histórico da inclusão, a formação docente continuada, a gestão democrática e as práticas pedagógicas criativas contribuem para fortalecer a ação educativa, promover ambientes acolhedores e enfrentar barreiras atitudinais, incluindo iniciativas colaborativas entre docentes e ações de sensibilização da comunidade escolar. **Método:** A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 1: Teoria e Prática na Formação de Professores, do Programa de Mestrado em Educação da UNIOLOGOS, por envolver a análise de processos formativos, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente no contexto da inclusão escolar. Adota abordagem qualitativa, com delineamento documental e bibliográfico, sustentado por uma revisão narrativa de literatura. Caracteriza-se como exploratória e descritiva, por interpretar fenômenos educacionais no contexto real. Foram analisados documentos institucionais da escola e da Secretaria Municipal de Educação, relatórios pedagógicos, registros de gestão, planejamentos e atas. A revisão narrativa permitiu organizar e sistematizar referenciais teóricos que dialogam com os dados analisados, ampliando a compreensão sobre formação docente, práticas inclusivas e mediação pedagógica. **Resultados:** Os resultados apontam avanços significativos quando formação docente continuada, criatividade pedagógica e gestão democrática atuam de maneira integrada. Observou-se que professores que ampliam seu repertório profissional conseguem desenvolver práticas mais sensíveis, diversificadas e adequadas às necessidades dos estudantes. A criatividade pedagógica e o planejamento colaborativo fortaleceram o engajamento estudantil, especialmente entre alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Os documentos analisados revelam um movimento crescente de

desenvolvimento profissional, adoção de práticas inovadoras e construção de ambientes acolhedores, ainda que persistam desafios como a carga de trabalho docente, a necessidade de apoio especializado e a continuidade das formações. **Conclusões:** A efetividade da inclusão escolar depende diretamente da formação continuada dos professores, da criatividade pedagógica e do fortalecimento das práticas democráticas no ambiente escolar. Docentes bem preparados, reflexivos e criativos qualificam a mediação pedagógica e promovem experiências de aprendizagem mais significativas e equitativas. Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de investir em processos permanentes de formação e no desenvolvimento profissional docente como pilares centrais para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Gestão Democrática, Ensino Fundamental.

Abstract

Introduction: School inclusion in Elementary Education remains one of the greatest challenges in Brazilian public education, particularly regarding the guarantee of learning, participation, and full development for all students. Although there are legal and policy advances that strengthen the right to inclusive education, the daily school routine reveals the need to reinforce teacher training, improve pedagogical practices, and consolidate democratic and welcoming environments. In this context, understanding how continuing teacher development, pedagogical mediation, and creativity can transform school reality becomes essential for overcoming barriers and promoting students' integral development. **Objective:** This study aims to analyze the challenges involved in implementing inclusive practices in Elementary School, using institutional documents and pedagogical records from Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, in Praia Grande (Brazil), as the primary reference. The study seeks to understand how the historical trajectory of inclusion, continuing teacher education, democratic school management, and creative pedagogical practices contribute to strengthening educational actions, promoting welcoming learning environments, and addressing attitudinal barriers through collaborative teacher initiatives and community awareness strategies. **Method:** The research is linked to Research Line 1: Theory and Practice in Teacher Education, from the UNILOGOS Master's Program in Education, as it involves the analysis of teacher development processes, pedagogical practices, and professional development within the context of school inclusion. It adopts a qualitative approach, with documental and bibliographic design, supported by a narrative literature review. It is

characterized as exploratory and descriptive, as it interprets educational phenomena in the real school context. Institutional documents from the school and the Municipal Department of Education, pedagogical reports, management records, lesson plans, and meeting minutes were analyzed. The narrative review allowed the organization and systematization of theoretical references that dialogue with the analyzed data, expanding the understanding of teacher training, inclusive practices, and pedagogical mediation. **Results:** The results indicate significant progress when continuing teacher education, pedagogical creativity, and democratic management operate in an integrated manner. Teachers who expand their professional repertoire demonstrate greater sensitivity and ability to develop diversified practices that meet students' needs. Creative strategies and collaborative planning strengthened student engagement, especially among those with learning difficulties. The analyzed documents reveal a growing movement toward professional development, adoption of innovative practices, and creation of welcoming environments, although challenges such as workload, the need for specialized support, and continuity of training still persist. **Conclusions:** The study concludes that effective school inclusion depends directly on continuing teacher education, pedagogical creativity, and the strengthening of democratic practices within the school context. Well-trained, reflective, and creative teachers enhance the quality of pedagogical mediation and promote more meaningful and equitable learning experiences. The findings reinforce the need to invest in permanent training processes and teacher professional development as central pillars of an inclusive school.

Keywords: School Inclusion, Teacher Education, Pedagogical Practices, Democratic Management, Elementary Education.

Resumen

Introducción: La inclusión escolar en la Educación Primaria sigue siendo uno de los mayores desafíos de las redes públicas brasileñas, especialmente en lo que se refiere a garantizar el aprendizaje, la participación y el desarrollo pleno de todos los estudiantes. Aunque existen avances legales y políticas que refuerzan el derecho a una educación inclusiva, la realidad cotidiana de las escuelas revela la necesidad de fortalecer la formación docente, mejorar las prácticas pedagógicas y consolidar ambientes democráticos y acogedores. En este contexto, comprender cómo la formación continua, la mediación pedagógica y la creatividad del profesor pueden transformar la realidad escolar resulta fundamental para superar barreras y favorecer el desarrollo integral del estudiante. **Objetivo:** Este estudio tiene como objetivo analizar los desafíos para la implementación de prácticas inclusivas en la Educación Primaria, utilizando

como referencia principal los documentos institucionales y los registros pedagógicos de la Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, en Praia Grande (Brasil). Se busca comprender cómo la trayectoria histórica de la inclusión, la formación docente continua, la gestión democrática y las prácticas pedagógicas creativas contribuyen a fortalecer la acción educativa, promover ambientes acogedores y enfrentar las barreras actitudinales mediante iniciativas colaborativas entre docentes y estrategias de sensibilización comunitaria. **Método:** La investigación está vinculada a la Línea de Investigación 1: Teoría y Práctica en la Formación de Profesores, del Programa de Maestría en Educación de UNILOGOS, ya que implica el análisis de procesos formativos, prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en el contexto de la inclusión escolar. Adopta un enfoque cualitativo, con diseño documental y bibliográfico, sustentado en una revisión narrativa de la literatura. Se caracteriza como exploratoria y descriptiva, ya que interpreta fenómenos educativos en el contexto real. Se analizaron documentos institucionales de la escuela y de la Secretaría Municipal de Educación, informes pedagógicos, registros de gestión, planificaciones y actas. La revisión narrativa permitió organizar y sistematizar referencias teóricas que dialogan con los datos analizados, ampliando la comprensión sobre la formación docente, las prácticas inclusivas y la mediación pedagógica. **Resultados:** Los resultados muestran avances significativos cuando la formación continua del profesorado, la creatividad pedagógica y la gestión democrática actúan de forma integrada. Se observó que los docentes que amplían su repertorio profesional desarrollan prácticas más sensibles, diversificadas y adecuadas a las necesidades de los estudiantes. La creatividad pedagógica y la planificación colaborativa fortalecieron el compromiso estudiantil, especialmente entre aquellos con mayores dificultades de aprendizaje. Los documentos analizados revelan un creciente movimiento hacia el desarrollo profesional, la adopción de prácticas innovadoras y la creación de ambientes acogedores, aunque aún persisten desafíos como la carga laboral docente, la necesidad de apoyo especializado y la continuidad de la formación. **Conclusiones:** La efectividad de la inclusión escolar depende directamente de la formación continua del profesorado, la creatividad pedagógica y el fortalecimiento de prácticas democráticas en el ámbito escolar. Los docentes bien formados, reflexivos y creativos elevan la calidad de la mediación pedagógica y garantizan experiencias de aprendizaje más significativas y equitativas. Los hallazgos refuerzan la importancia de invertir en procesos formativos permanentes y en el desarrollo profesional docente como pilares centrales de una escuela inclusiva.

Palabras clave: Inclusión Escolar, Formación Docente, Prácticas Pedagógicas, Gestión Democrática, Educación Primaria.

Lista de Figuras, Quadros e Gráficos

Figura 1 - Propostas da Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Praia Grande-SP	33
Figura 2 - Crescimento do número de alunos com TEA na Rede Municipal de Praia Grande (2020–2025) -.....	35
Figura 3 - Crescimento do número de alunos com TEA na Rede Municipal de Praia Grande (2020–2025)	36
Figura 4 - Modelo Oficial de Encaminhamento ao AEE-	39
Figura 5 - Quadro comparativo: instituições do fim do século XIX x escolas inclusivas do século XXI	47
Figura 6 - Quadro-síntese (marcos, paradigmas e implicações)	49
Figura 7 - Quadro Conceitual do Storytelling na Educação que sistematiza os principais elementos que compõem essa metodologia e suas possibilidades de aplicação no ambiente escolar:	75
Figura 8 - Quadro comparativo da evolução da escola segundo o Plano de Gestão e PPP (2013–2019)	78
Figura 9 - Gráfico de representação da formação continuada	96
Figura 10 - Gráfico representativo do crescimento de matrículas na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer (2013–2016)	97
Figura 11 - Gráfico representativo do aumento de alunos com deficiência (2013–2025)	98
Figura 12 - Gráfico de evolução de matrículas e casos acompanhados (2013–2014)	99
Figura 13 - Gráfico de expansão e atendimento inclusivo (2015–2016)	100
Figura 14 - Quadro de crescimento de matrículas e de alunos da Educação Especial (2013–2016)	100
Figura 15 - Gráfico de crescimento geral e inclusivo da escola (2013–2025)	102
Figura 16 - Quadro comparativo do período 2020–2025	104
Figura 17 - Fluxograma do Acompanhamento Pedagógico e dos Planos de Ação	109
Figura 18 - Gráfico da Evolução da Formação para a Educação Inclusiva das educadoras que atuam nos Planos de Ação (2020-2025)	112
Figura 19 - Modelo de Solicitação de Profissional para o Plano de Ação da Sala de Aula ..	116
Figura 20 - Quadro síntese das ações da gestão escolar	122

Sumário

1 Introdução.....	15
1.1 Justificativa.....	19
1.1.1 <i>Objetivo Geral</i>	20
1.1.2 <i>Objetivos Específicos</i>	21
1.2 Problema de Pesquisa.....	21
Capítulo.....	122
2 Da Salamanca à inclusão na prática: marcos históricos e normativos da Educação Especial em Meio às Defasagens: O Desafio Concreto da Prática Docente.....	22
2.1 A relação Marco internacional e virada paradigmática (1990–hoje)	22
2.2 Marcos constitucionais e legais no Brasil (1988–presente).....	24
2.3 Do especial ao inclusivo: trajetória brasileira e o papel das entidades especializadas.....	26
2.4 O Estado de São Paulo: normativas recentes.....	28
2.5 Panorama Estrutural da Inclusão na Rede Municipal de Praia Grande.....	29
2.5.1 <i>Consolidação da inclusão escolar como política pública estruturante na Rede Municipal de Praia Grande (SP)</i> :.....	31
2.5.2 <i>Crescimento do Atendimento Especializado e Expansão do Quadro de Alunos com Deficiência em Praia Grande (2020–2025)</i>	34
2.5.3 <i>Expansão da Imagem Pública Inclusiva de Praia Grande, Migração Educacional e Arquitetura Institucional do AEE</i>	38
2.5.4 <i>Governança Pedagógica da Inclusão e Perfil dos Estudantes Atendidos: Diretrizes, Processos e Implicações Didáticas</i>	41
2.5.5 <i>Desafios e Estratégias para a Consolidação da Inclusão</i>	44
2.5.5.1 Dos manicômios às escolas inclusivas	46
2.5.5.2 Educação democrática, autores contemporâneos e a síntese estrutural da inclusão.....	51
Capítulo II.....	54
3 Políticas municipais de formação docente e inclusão em Praia Grande.....	54
3.1 Gestão escolar democrática, formação docente e lideranças pedagógicas na consolidação da inclusão e da recomposição das aprendizagens	56
3.2 O uso Recursos e financiamento da inclusão	58

3.3 Cultura colaborativa, gestão democrática e lideranças pedagógicas na consolidação da inclusão escolar em Praia Grande	60
3.4 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: desafios e avanços na rede municipal	63
3.5 Desafios persistentes e perspectivas futuras para a rede municipal	65
3.6 Ferramentas e metodologias ativas na inclusão: jogos, gamificação, storytelling, lousa digital e trabalho coletivo em Praia Grande	73
Capítulo III.....	81
4 Metodologia.....	81
4.1 Natureza da Pesquisa: abordagem qualitativa, exploratória e descritiva.....	83
4.2 Tipo de pesquisa e delineamento metodológico	84
4.3 Campo empírico, fontes e corpus documental.....	86
4.4 Delineamento da Pesquisa: procedimentos de coleta, organização e sistematização dos dados	87
4.5 Sujeito da Pesquisa, Recorte Temporal e Geográfico	89
4.5.1 Procedimentos de análise e rigor metodológico	91
Capítulo IV.....	94
5 Apresentação e Análise dos Dados.....	94
5.1 Primeiro Procedimento Analítico: Mapeamento Histórico, Inclusão e Formação Docente na Rede Municipal.....	96
5.2 Segundo procedimento analítico: interpretação qualitativa das práticas inclusivas, evidências documentais e ações criativas da rede municipal.....	104
5.3 Análise interpretativa das barreiras estruturais, formativas e atitudinais e seus impactos na inclusão escolar.	109
5.4 Integração entre teoria e prática e evidências de experiências pedagógicas transformadoras na sala inclusiva	113
5.5 Instrumentos e práticas inovadoras na consolidação da inclusão escolar	115
5.5.1 <i>O Plano de Ação e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos de suporte à inclusão</i>	115
5.5.2 <i>Metodologias ativas e inovação pedagógica na prática inclusiva</i>	118
5.5.3 <i>Ludicidade e aprendizagem significativa na inclusão escolar</i>	119
5.5.4 <i>Tecnologias digitais e lousa interativa como recursos de mediação</i>	120

5.5.5 Síntese analítica das práticas inovadoras e convergência dos resultados.....	120
5.5.5.1 Dimensão técnico-pedagógica da gestão escolar na recomposição das aprendizagens	121
5.5.5.2 Síntese Interpretativa e Reflexões Finais do Capítulo.....	123
6 Considerações Finais.....	126
Referências.....	131

1 Introdução

A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais pautas da educação contemporânea, não apenas como um imperativo legal, mas como expressão de um compromisso ético, político e pedagógico com a equidade. Em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e pela ampliação do acesso à escola pública, garantir que todos os estudantes aprendam com qualidade tornou-se o maior desafio das políticas educacionais brasileiras. A inclusão, nesse sentido, envolve mais que matrícula: implica participação, pertencimento, respeito às diferenças e valorização das singularidades que compõem o ambiente educativo. O movimento internacional em defesa da educação inclusiva, reafirmado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), especialmente o ODS 4, ressaltou a necessidade de fortalecer sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade humana e garantir condições adequadas de aprendizagem para todos.

No Brasil, esse compromisso é reiterado por um conjunto robusto de legislações que orientam a construção de políticas inclusivas e de práticas pedagógicas sensíveis à heterogeneidade dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os documentos orientadores de redes municipais têm impulsionado discussões sobre formação docente, acessibilidade, metodologias diferenciadas e gestão democrática. Apesar dos avanços normativos, a distância entre as diretrizes legais e a aplicação concreta na escola ainda constitui uma tensão significativa no cotidiano dos profissionais da educação. Essa lacuna aparece especialmente na formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não contempla, de forma aprofundada, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias ativas, mediação intencional e estratégias capazes de lidar com as diferenças no ritmo e na forma de aprender.

Em redes públicas de ensino, como a do município de Praia Grande (SP), observa-se um esforço contínuo para reduzir tais distâncias. O trabalho integrado entre gestão escolar, professores, equipes pedagógicas e serviços de apoio tem produzido experiências significativas de inclusão e fortalecido a compreensão de que a diversidade não é obstáculo, mas ponto de partida para práticas mais humanas e transformadoras. Ao longo dos últimos anos, formações continuadas, acompanhamento técnico, construção coletiva de planejamentos e diálogo com as famílias têm se mostrado elementos fundamentais para consolidar uma cultura escolar acolhedora e democrática. O protagonismo docente, aliado à criatividade pedagógica e à escuta ativa, tem possibilitado avanços consistentes na construção de ambientes educativos sensíveis às necessidades de seus estudantes.

A Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, campo desta pesquisa, destaca-se como um espaço que articula formação docente continuada, gestão democrática e práticas criativas, consolidando ações que dialogam diretamente com os princípios da educação inclusiva. O trabalho realizado na unidade demonstra que, mesmo diante de desafios estruturais, é possível construir práticas pedagógicas consistentes quando há clareza de propósito, planejamento coletivo e compromisso ético. Essa trajetória reforça a compreensão de que a inclusão não se efetiva apenas por meio de políticas externas, mas é constituída diariamente no interior da escola, nos gestos de acolhimento, na mediação reflexiva do professor e nas decisões de gestão que priorizam a aprendizagem de todos.

Essa visão é coerente com o que autores contemporâneos vêm afirmando sobre o papel do professor e da gestão escolar. Nóvoa (2021) destaca que a formação docente precisa ser situada, contínua e construída a partir do cotidiano da escola, como prática reflexiva e colaborativa. Tardif (2019) reforça que o saber docente é plural, experiencial e histórico, sendo constantemente reconstruído a partir da prática pedagógica e da relação com os estudantes. Mantoan (2015) lembra que a inclusão escolar exige ruptura com o paradigma da homogeneidade e requer a compreensão de que ensinar implica adaptar práticas às necessidades individuais dos alunos. Essas perspectivas convergem para a ideia de que a inclusão é um projeto coletivo, que se efetiva quando formação, gestão e prática se entrelaçam em torno de um mesmo propósito: garantir o direito de aprender a todos.

Nesse contexto, a presente pesquisa insere-se na Linha 1 – Teoria e Prática na Formação de Professores, do Programa de Mestrado em Educação da UNIOLOGOS, compreendendo que a formação docente e a gestão democrática são elementos estruturantes para o fortalecimento das práticas inclusivas. A investigação parte do reconhecimento de que a inclusão escolar se constrói em múltiplas dimensões: na formação dos profissionais, nas condições pedagógicas oferecidas, na articulação entre setores, nas escolhas de gestão e, sobretudo, na postura ética dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, compreender as relações entre formação docente, gestão escolar e criatividade pedagógica torna-se essencial para analisar como escolas públicas conseguem superar desafios e consolidar práticas que atendem, com qualidade, a todos os alunos.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental e revisão bibliográfica narrativa sistematizada. Articulou-se o exame de documentos institucionais da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer e da Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande (SEDUC) com produções acadêmicas contemporâneas sobre

educação inclusiva, gestão democrática, políticas públicas e formação de professores. O estudo apresenta caráter exploratório e descritivo, buscando compreender, a partir de registros oficiais e referenciais teóricos, como determinadas práticas pedagógicas e processos formativos contribuem para a construção de ambientes inclusivos no Ensino Fundamental I.

A investigação sustenta-se em duas hipóteses centrais. A primeira considera que, com a formação docente continuada, é possível fortalecer a inclusão escolar, uma vez que os professores ampliam seu repertório pedagógico, desenvolvem maior segurança para lidar com a diversidade e conseguem superar barreiras de aprendizagem, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A segunda hipótese parte do pressuposto de que, com a gestão democrática articulada à criatividade pedagógica, é possível consolidar um ambiente escolar inclusivo, estimulando a participação da comunidade, valorizando a diversidade de talentos e promovendo metodologias inovadoras que respondem às necessidades específicas dos alunos. Considera-se que tais hipóteses dialogam diretamente com os desafios enfrentados pela escola pública contemporânea, especialmente pela necessidade de garantir condições concretas de aprendizagem e participação para crianças com diferentes ritmos, estilos cognitivos, histórias de vida e demandas específicas. A experiência da rede municipal de Praia Grande indica que a inclusão bem-sucedida exige planejamento, intencionalidade pedagógica, diálogo entre profissionais, acompanhamento sistemático e abertura à inovação. Mais do que uma política, a inclusão se revela uma postura institucional e humana, que orienta decisões cotidianas e fundamenta o sentido social da escola.

A escolha da cidade de Praia Grande (SP) como recorte geográfico regional e da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer como recorte geográfico local fundamenta-se na relevância pedagógica, histórica e organizacional da rede pública municipal. Praia Grande estruturou, ao longo das últimas décadas, um modelo de gestão educacional que integra formação docente continuada, acompanhamento pedagógico, articulação intersetorial com saúde e assistência social e políticas voltadas para a inclusão desde a educação infantil. A rede mantém diretrizes claras sobre registro, acompanhamento e avaliação dos estudantes com necessidades específicas, organizando seus processos de acolhimento, encaminhamento, elaboração de relatórios e construção de estratégias pedagógicas com base em documentos orientadores sistematizados. A E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer constitui-se como um espaço vivo de construção de práticas inclusivas, articulando planejamento colaborativo, escuta às famílias, intervenções diversificadas e acompanhamento constante do desenvolvimento dos estudantes.

O recorte temporal da pesquisa abrange o período de 2018 a 2024, contemplando documentos oficiais, relatórios institucionais, legislações educacionais e referenciais teóricos publicados nesse intervalo. Esse período é marcado pela consolidação da BNCC (2017), pelo fortalecimento das políticas de inclusão no município, pela ampliação das formações continuadas e pela intensificação de ações relacionadas à gestão democrática. A análise documental dessa janela temporal permite identificar avanços, permanências e desafios na implementação da inclusão escolar, além de evidenciar como a escola incorporou tais orientações em sua prática cotidiana.

Nesse intervalo, Praia Grande consolidou práticas estruturantes para a inclusão: formações continuadas semanais para educadores; encontros presenciais mensais; uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); reuniões de acompanhamento técnico; protocolos de observação e encaminhamento; parcerias com clínicas e serviços de saúde; e implementação de ações de apoio pedagógico ligadas às demandas reais das turmas. Quando um aluno apresenta sinais de atraso ou dificuldades, inicia-se um processo sistematizado envolvendo observação pedagógica, diálogo com as famílias, elaboração de relatório, encaminhamento conjunto e articulação com o Departamento de Educação Especial e Inclusiva. Após diagnóstico, o estudante passa a integrar o Quadro Quantitativo Municipal e recebe atendimento individualizado, adaptações e acompanhamento no AEE. Essa engrenagem institucional evidencia o compromisso da rede com o direito à aprendizagem e fundamenta a escolha metodológica desta pesquisa.

Diante desse cenário, o objetivo geral é analisar como a formação docente continuada, a gestão democrática e a criatividade pedagógica contribuem para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Fundamental I, tomando como referência documental os registros da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer e da rede municipal de ensino de Praia Grande (SP), no recorte temporal de 2018 a 2024. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Examinar o percurso histórico e normativo das políticas de inclusão no Brasil e suas repercussões na rede municipal de ensino de Praia Grande; Identificar como a formação docente continuada influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas e Analisar de que modo a gestão democrática contribui para o fortalecimento de ambientes escolares colaborativos, participativos e sensíveis à diversidade.

1.1 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade crescente de compreender como as escolas públicas podem consolidar práticas inclusivas efetivas no Ensino Fundamental I, especialmente em um contexto em que a legislação e os documentos orientadores avançaram significativamente, mas os desafios cotidianos persistem. Embora normas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a BNCC (2017) e compromissos internacionais, como o ODS 4 da ONU, afirmem o direito de todos à aprendizagem, ainda existe um distanciamento entre as diretrizes formais e sua materialização na prática pedagógica. Esse cenário evidencia a urgência de aprofundar a compreensão sobre como a formação docente continuada, a gestão democrática e a criatividade pedagógica podem, de fato, transformar o cotidiano escolar e favorecer a inclusão.

A rede municipal de Praia Grande (SP) constitui um exemplo significativo de esforços estruturados em prol da inclusão. A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) desenvolve ações contínuas de formação, acompanhamento pedagógico, articulação intersetorial e sistematização de protocolos que organizam o atendimento aos estudantes com dificuldades ou necessidades específicas. Tais ações demonstram que políticas bem estruturadas só se concretizam quando articuladas a práticas pedagógicas sensíveis, reflexão coletiva e experiências colaborativas. Assim, torna-se relevante investigar como essas políticas são incorporadas, interpretadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

A escolha da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer como recorte geográfico local fundamenta-se em sua atuação destacada na rede municipal. A unidade atende mais de 850 estudantes e conta com cerca de 120 profissionais, desenvolvendo ações que integram acolhimento, planejamento coletivo, escuta às famílias, mediação pedagógica e práticas criativas voltadas à diversidade dos estudantes. A escola constitui um espaço vivo de construção de inclusão, com processos documentais consistentes, protocolos de acompanhamento, registros institucionais detalhados e decisões de gestão baseadas em diálogo e corresponsabilidade. Essa realidade demonstra que a inclusão depende de uma articulação constante entre formação docente, práticas pedagógicas e gestão democrática e não apenas de normativas externas.

Autores como Nóvoa (2021), Tardif (2019) e Mantoan (2015) reforçam que a formação docente precisa ser situada, reflexiva e contínua, construída a partir da experiência e das demandas reais do cotidiano escolar. Libâneo (2018) enfatiza que uma gestão democrática deve reconhecer as diferenças como ponto de partida, promovendo decisões compartilhadas e sustentadas pelo

compromisso com o direito de aprender. Em consonância, Paulo Freire (1996) lembra que a educação é um processo dialógico, coletivo e transformador, no qual a escuta e a mediação são elementos centrais para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Tais fundamentos teóricos justificam a investigação das práticas desenvolvidas na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer e seu potencial para fortalecer a inclusão escolar.

A justificativa também se apoia na necessidade de analisar os dados à luz de um período consistente e recente. O recorte temporal entre 2018 e 2024 inclui documentos oficiais, relatórios institucionais, legislações e referenciais teóricos pertinentes à consolidação da BNCC, ao fortalecimento das políticas de inclusão e ao avanço das práticas de formação continuada na rede municipal. Esse intervalo permite observar como políticas e práticas se transformaram ao longo dos anos, revelando avanços, permanências e desafios que ainda precisam ser superados. A metodologia qualitativa, documental e bibliográfica, com revisão narrativa sistematizada, sustenta a análise contextualizada desse percurso, articulando teoria e prática.

A relevância desta pesquisa se ancora, ainda, no alinhamento à Linha 1 – Teoria e Prática na Formação de Professores, do Programa de Mestrado em Educação da UNILOGOS, uma vez que investiga justamente como os saberes e práticas docentes, associados à gestão democrática, influenciam a aprendizagem e a inclusão escolar. Ao considerar as hipóteses de que a formação continuada fortalece o repertório docente e de que a gestão democrática articulada à criatividade pedagógica consolida ambientes inclusivos, o estudo busca contribuir tanto para o campo acadêmico quanto para a melhoria das políticas e práticas escolares.

Por fim, esta investigação se justifica pela possibilidade de oferecer subsídios concretos para a construção de escolas mais humanas, equitativas e sensíveis às singularidades dos estudantes. Ao analisar a experiência da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, espera-se identificar elementos que possam inspirar outras unidades educacionais e fortalecer políticas públicas de inclusão, reafirmando a escola como espaço de acolhimento, pertencimento, aprendizagem e esperança.

1.1.1 Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo analisar os desafios para que ocorra uma prática inclusiva no Ensino Fundamental I, tomando como referência documental, dados da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, localizada na cidade de Praia Grande (SP).

1.1.2 *Objetivos Específicos*

- a) Analisar o percurso histórico e normativo da educação inclusiva no Brasil e em Praia Grande, identificando como as políticas públicas se materializam nas ações pedagógicas da rede municipal.
- b) Investigar o papel da gestão democrática e da formação docente continuada na consolidação de práticas inclusivas que fortalecem o trabalho coletivo e o compromisso pedagógico dos profissionais da educação.
- c) Evidenciar experiências exitosas de inclusão escolar, demonstrando como a criatividade e o engajamento dos professores favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de ambientes educativos acolhedores, refletindo sobre como a experiência da rede municipal de Praia Grande, com ênfase na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, servindo de referência para o aprimoramento das políticas públicas e para a promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e efetivamente inclusivas.

1.2 Problema de Pesquisa

Como a formação docente continuada, a gestão democrática e a criatividade pedagógica contribuem para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Fundamental I da rede municipal de Praia Grande, tendo como referência as práticas e registros documentais da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer no período de 2018 a 2024?

Capítulo I

2 Da Salamanca à inclusão na prática: marcos históricos e normativos da Educação Especial em Meio às Defasagens: O Desafio Concreto da Prática Docente

2.1 A relação Marco internacional e virada paradigmática (1990–hoje)

A consolidação da educação inclusiva no cenário internacional resulta de um amplo movimento histórico iniciado na década de 1990, quando organismos multilaterais como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial passaram a defender a universalização da educação como princípio estruturante das políticas educacionais globais. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada em Jomtien, Tailândia (1990), inaugurou uma agenda internacional que enfatizava equidade, acesso e permanência como direitos fundamentais. Embora não tratasse diretamente da Educação Especial, o documento deslocou o foco exclusivo do acesso para a necessidade de assegurar condições reais de aprendizagem a todos os estudantes, abrindo caminho para que, pouco depois, a inclusão se firmasse como eixo central de reformas educacionais no mundo. Nesse movimento de virada paradigmática, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994) pela UNESCO e pelo governo da Espanha, representou o marco mais decisivo. A Declaração de Salamanca afirmou que todas as crianças, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou culturais, devem aprender juntas na escola regular, rompendo com a lógica segregadora das classes e escolas especiais, que passam a ser recomendadas apenas em casos excepcionais. Além de destacar o papel das escolas como espaços de acolhimento e participação, a Declaração estabeleceu que a educação inclusiva é a estratégia mais eficaz para combater a discriminação, promovendo sociedades mais coesas, democráticas e justas. Esse documento influenciou fortemente as reformas educacionais na América Latina e especialmente no Brasil, orientando legislações, políticas públicas e diretrizes pedagógicas desde os anos 1990.

No campo conceitual, a Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) aprofundou essa transformação ao publicar, em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que representou uma mudança radical em relação às classificações anteriores baseadas no modelo médico. Ao compreender a deficiência como resultado da interação entre sujeitos e barreiras ambientais e não como déficit individual, a CIF ampliou o entendimento de funcionalidade, participação e autonomia, oferecendo uma linguagem comum para políticas públicas intersetoriais e

para práticas educacionais que respeitam a diversidade humana. A partir da CIF, consolidou-se a noção de que é a sociedade e, portanto, a escola, que deve se adaptar para garantir acessibilidade, remover barreiras e promover a participação efetiva de todos os estudantes. Esse paradigma reforçou a importância de reorganizar práticas pedagógicas, currículos, estratégias avaliativas e modos de gestão escolar, especialmente no contexto da escolarização de crianças com deficiência.

O compromisso global com a inclusão foi reafirmado na Declaração de Incheon (2015), durante o Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, que lançou a Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 4 estabeleceu a meta internacional de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com ênfase no princípio “não deixar ninguém para trás”. Relatórios recentes da UNESCO (2019–2023) ampliaram o entendimento de inclusão ao defender que ela não se restringe aos estudantes com deficiência, mas abrange também desigualdades sociais, culturais, étnicas, linguísticas, de gênero e socioeconômicas. Ainda assim, as agências internacionais reiteram que os alunos com deficiência permanecem entre os mais excluídos em muitos países, o que demanda ações urgentes de enfrentamento às barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais. Essa perspectiva reforça que incluir é garantir condições reais de participação e aprendizagem, e não apenas assegurar a matrícula.

Assim, ao longo de mais de três décadas, consolidou-se um movimento internacional que reposiciona a educação inclusiva como direito humano fundamental, articulando políticas de equidade, reconhecimento da diversidade, participação social e reorganização dos sistemas educacionais. A Declaração de Salamanca permanece como divisor de águas ao propor que a escola comum é o espaço privilegiado para a inclusão, desde que respaldada por recursos, serviços de apoio e práticas pedagógicas centradas no aluno. A CIF/OMS introduziu uma visão de funcionalidade e participação que redefine o papel das escolas na eliminação de barreiras. A agenda global dos ODS reafirma o compromisso com a equidade e a qualidade para todos. E a UNESCO, em seus documentos recentes, reforça que a inclusão é responsabilidade coletiva dos sistemas educacionais, das políticas públicas e das práticas pedagógicas cotidianas. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e global, que exige das redes de ensino a construção de culturas escolares abertas à diversidade, sustentadas por formação docente, gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras.

2.2 Marcos constitucionais e legais no Brasil (1988–presente)

O movimento inclusivo no Brasil consolida-se com maior força a partir da Constituição Federal de 1988, que inaugura o Estado Democrático de Direito e estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), fundamentando-se nos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência (art. 206) e determinando, de forma clara, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A partir desse momento, a exclusão institucionalizada passa a ser juridicamente confrontada, instaurando um novo horizonte de políticas públicas voltadas à ampliação de direitos e ao reconhecimento de que a escola comum deve ser o espaço privilegiado do processo educativo para todos, inclusive para estudantes com deficiência. Esse marco constitucional representa uma ruptura decisiva com o modelo segregador historicamente adotado no país, orientando as legislações posteriores e impulsionando a construção de sistemas educacionais que valorizem a participação, o pertencimento e a equidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), confere materialidade aos princípios constitucionais ao definir a Educação Especial como modalidade transversal destinada a perpassar todas as etapas e níveis de ensino. Essa transversalidade rompe com a antiga lógica paralela, na qual a escolarização de estudantes com deficiência ocorria majoritariamente em instituições filantrópicas ou classes especiais segregadas. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aprofundam essa mudança ao orientar que as escolas regulares reorganizem seus espaços, serviços, recursos pedagógicos e práticas para acolher os estudantes público-alvo da educação especial. Ao deslocar a responsabilidade da inclusão da família e das instituições especializadas para o sistema público de ensino, essa normativa representou um avanço estrutural, indicando que a escola comum é responsável por garantir condições pedagógicas adequadas de ensino e aprendizagem.

Avançando nesse percurso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), especialmente por meio da Meta 4, estabelece a universalização da matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, assegurando o AEE de forma complementar ou suplementar. O monitoramento do PNE revela que, embora tenha havido expansão significativa de salas de recursos multifuncionais e de oferta de formação continuada, persistem desigualdades regionais que comprometem a efetivação plena da meta. Enquanto algumas redes avançaram em políticas inclusivas, outras mantêm dependência de

instituições especializadas, revelando a necessidade de maior equidade na implementação das políticas nacionais. Nesse cenário, o princípio de inclusão como condição estruturante da educação pública ainda se encontra em processo de consolidação.

A Lei Brasileira de Inclusão LBI (Lei n.º 13.146/2015), inspirada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional em 2008, representa o marco mais robusto do período recente. A LBI redefine a inclusão como direito civil, assegurando igualdade de oportunidades, participação social e acessibilidade ampla. No campo educacional, determina que a escola regular deve garantir condições adequadas de aprendizagem, proíbe a cobrança de taxas adicionais em instituições privadas e fortalece a perspectiva de que a inclusão não é favor, mas direito inalienável. Ao reconhecer a educação inclusiva como princípio orientador das políticas e práticas pedagógicas, a LBI consolida a responsabilidade dos sistemas educativos na promoção de ambientes acolhedores, acessíveis e comprometidos com a diversidade humana.

No campo curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma o compromisso com a equidade ao estruturar dez competências gerais aplicáveis a todos os estudantes, enfatizando a necessidade de desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais, culturais e comunicativas de forma integrada e contextualizada. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC reforça que a alfabetização, o letramento, o desenvolvimento socioemocional e a formação cidadã devem ocorrer em ambientes acessíveis e intencionalmente planejados, com foco na aprendizagem significativa e no reconhecimento das singularidades de cada estudante. Ao orientar a organização curricular das redes, a BNCC exige das escolas práticas pedagógicas diversificadas, o uso de estratégias acessíveis e a eliminação de barreiras que comprometam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A inclusão, contudo, ultrapassa o âmbito pedagógico e se articula com políticas públicas intersetoriais que garantem condições de permanência na escola. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei n.º 11.947/2009 e pela Resolução CD/FNDE n.º 6/2020, é um exemplo dessa articulação. O PNAE fornece alimentos adequados e nutricionalmente seguros a todos os estudantes da rede pública, com diretrizes específicas para necessidades alimentares especiais, fortalecendo o direito à saúde, ao bem-estar e à aprendizagem. Essa dimensão intersetorial é fundamental, pois reconhece que a inclusão escolar depende de condições materiais que permitam ao estudante permanecer, participar e aprender em condições dignas.

Assim, o conjunto normativo brasileiro da Constituição de 1988 à BNCC, passando pela LDB, Diretrizes de 2001, PNE e LBI, demonstra que o país possui um arcabouço jurídico consistente, alinhado às agendas internacionais, voltado à construção de sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, a efetivação desse conjunto depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão democrática e práticas pedagógicas cotidianas, dimensões que este estudo analisa a partir da realidade da rede municipal de Praia Grande e da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer.

2.3 Do especial ao inclusivo: trajetória brasileira e o papel das entidades especializadas

A trajetória da Educação Especial no Brasil foi marcada, por grande parte de sua história, pela segregação institucional e pela compreensão limitada da deficiência como incapacidade intrínseca do sujeito. Desde o século XIX, pessoas com deficiência eram encaminhadas para espaços de custódia como hospícios, hospitais-colônia, casas de correção e instituições de caráter asilar que tinham como principal função afastá-las da vida comunitária e garantir seu isolamento social, e não promover processos educativos. Conforme analisa Jannuzzi (2004), até meados do século XX prevaleceu um modelo centrado na tutela e na medicalização, em que crianças e jovens eram vistos como “anormais”, “incapazes” ou “inaptos”, resultando em práticas de atendimento reduzidas a treinamentos mecânicos e atividades repetitivas, sem vínculo com a aprendizagem escolar formal. Esse cenário traduzia uma concepção profundamente excludente, em que o direito à educação ainda não se configurava como garantia social e muito menos como princípio de equidade.

Nesse contexto de omissão estatal, surgiram e se expandiram, a partir da década de 1950, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e instituições congêneres, que passaram a oferecer atendimentos educacionais, clínicos e assistenciais às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Essas entidades desempenharam papel relevante em um período em que não existiam políticas públicas estruturadas, tornando-se, por muitas décadas, o principal espaço de escolarização e cuidado para esses sujeitos. No entanto, como aponta Mantoan (2006), ainda que tenham surgido como resposta ao vazio deixado pelo Estado, as APAEs acabaram reforçando o modelo paralelo de ensino, legitimando a ideia de que alunos com deficiência deveriam ser retirados da escola regular e educados em ambientes especializados, o que contribuiu para a manutenção da lógica segregadora. Assim, ao mesmo tempo em que cumpriam uma função social, fortaleciam a noção de que a

deficiência era incompatível com a convivência escolar comum, distanciando esses estudantes das experiências de socialização e aprendizagem com seus pares.

Com a consolidação de marcos normativos mais robustos como a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e, especialmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), alinhada à Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a educação inclusiva passa a ser afirmada como direito civil e princípio constitucional. Esses documentos deslocam de forma definitiva o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo ambiente e determinam a prioridade da matrícula na escola regular, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar. Nesse novo paradigma, escolas e sistemas educacionais devem se reorganizar para acolher a diversidade, garantir acessibilidade e promover aprendizagem com equidade, afastando de vez a perspectiva de que a adaptação deve recair sobre o aluno. Esse reposicionamento reitera a crítica de Sasaki (2005), ao afirmar que a inclusão demanda a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que durante décadas excluíram estudantes com deficiência do convívio escolar.

Paralelamente, autores como Rosita Beyer (2013) destacam que a inclusão não se reduz ao ingresso do aluno na sala comum, mas exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas, considerando metodologias ativas, avaliação flexível, uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares capazes de garantir participação e aprendizagem real. Assim, a trajetória histórica brasileira evidencia uma transição gradual entre três fases distintas: primeiro, a segregação institucionalizada, caracterizada pelo afastamento total dos sujeitos do convívio escolar; depois, a integração, que pressupunha a preparação do aluno para “caber” na escola comum, mantendo estruturas paralelas como classes especiais; e, por fim, a inclusão, que representa a mudança mais radical ao afirmar que é a escola que deve transformar suas práticas para garantir o direito de todos, independentemente de suas características individuais.

Nas últimas décadas, observa-se nos sistemas educacionais brasileiros um movimento de tensionamento e ressignificação do papel das instituições especializadas. Embora muitas APAEs e entidades congêneres ainda mantenham escolas especiais, em vários municípios elas passaram a atuar em caráter complementar, oferecendo serviços clínicos, terapêuticos e, principalmente, apoio técnico às redes públicas, como no caso de parcerias para o AEE ou para a elaboração de laudos e pareceres. No entanto, a coexistência desses modelos permanece tema de intenso debate à luz da prioridade constitucional da matrícula na rede regular e do princípio de que a aprendizagem ocorre no convívio com a diversidade. Estudos recentes reforçam que a permanência de escolas especiais como

alternativa central tende a fragilizar o processo inclusivo, ao passo que seu papel como instância de apoio, e não de substituição da escola comum, está mais alinhado aos marcos legais vigentes.

Assim, a evolução brasileira da segregação para a integração e, finalmente, para a inclusão, não representa apenas uma mudança terminológica, mas a transformação de concepções, práticas e políticas educacionais. Trata-se de uma trajetória que evidencia a necessidade contínua de fortalecer as redes públicas, investir em formação docente, reestruturar práticas pedagógicas, qualificar apoios e eliminar barreiras historicamente construídas. É nesse movimento que a escola regular assume seu lugar como espaço universal de convivência, aprendizagem e participação social, reafirmando que a inclusão não é concessão, mas direito, e que sua efetivação depende do compromisso coletivo de reinventar a escola para que ela pertença, de fato, a todos.

2.4 O Estado de São Paulo: normativas recentes

No Estado de São Paulo, maior rede estadual de ensino do país e referência nacional em políticas educacionais, a Educação Especial passou por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente no que se refere à transição de práticas segregadoras para uma organização mais alinhada ao paradigma da inclusão. Historicamente, o estado manteve uma forte estrutura paralela de atendimento, com escolas e classes especiais distribuídas pelas Diretorias de Ensino. Contudo, a partir dos anos 2000, as políticas paulistas passaram a incorporar, de forma mais consistente, as diretrizes federais orientadas pela transversalidade da Educação Especial e pela obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, acompanhados pelos serviços de apoio necessários. Esse movimento marca uma mudança de concepção e de gestão, evidenciando o esforço institucional de aproximar-se dos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela LDB/1996 e pelos documentos normativos posteriores.

A aprovação do Decreto Estadual n.º 67.635/2023 representa um marco recente nessa reestruturação, ao reafirmar a Educação Especial como modalidade transversal da Educação Básica e ao organizar, de forma mais detalhada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da rede estadual paulista. O decreto define parâmetros para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, orienta os critérios de atendimento, descreve o papel dos professores especializados e reforça a articulação com as equipes gestoras e pedagógicas das escolas, consolidando o entendimento de que o AEE deve ser um serviço complementar, e não substitutivo, às classes comuns. Complementarmente, atos normativos emitidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

(SEDUC-SP) regulamentam a criação, ampliação e avaliação desse serviço nas Diretorias de Ensino, estabelecem diretrizes para formação inicial e continuada de docentes e articulam esses processos com outras políticas públicas, como saúde, assistência social e programas intersetoriais de apoio à permanência escolar.

Apesar desses avanços legislativos e administrativos, ainda persistem desafios expressivos na rede estadual paulista, que refletem a distância entre o que é prescrito nos marcos legais e o que se materializa no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos, destaca-se a formação inicial insuficiente dos professores, que muitas vezes não contempla, de maneira aprofundada, os fundamentos teóricos e metodológicos da educação inclusiva, da mediação pedagógica voltada à diversidade e das estratégias para lidar com necessidades educacionais específicas. Soma-se a isso a grande desigualdade regional entre as 91 Diretorias de Ensino do estado, que apresentam variações significativas na quantidade, qualidade e funcionamento das Salas de AEE, o que compromete a equidade no atendimento e gera discrepâncias no acesso aos serviços de apoio. Além disso, algumas unidades escolares ainda mantêm resquícios de práticas segregadoras, sinalizando resistência em abandonar modelos antigos de encaminhamento para classes especiais ou instituições conveniadas, mesmo diante de orientações normativas claras no sentido da inclusão.

Nessa direção, Mantoan (2015) destaca que o desafio da inclusão em São Paulo — assim como em todo o país, não é apenas normativo ou operacional, mas fundamentalmente cultural. A autora argumenta que a escola pública precisa superar a mentalidade seletiva, historicamente enraizada, que organiza espaços, tempos, currículos e expectativas com base em um aluno ideal, homogêneo e padronizado. Para que a inclusão seja efetivamente incorporada como princípio orientador da prática educativa, é necessário que as escolas assumam sua função social e democrática de promover aprendizagem e participação para todos os estudantes, reconhecendo que a diversidade não é obstáculo, mas condição constitutiva da experiência humana. Assim, embora o Estado de São Paulo tenha avançado significativamente na produção normativa, ainda enfrenta o desafio de transformar cultura, práticas pedagógicas e concepções que resistem à democratização real do ensino.

2.5 Panorama Estrutural da Inclusão na Rede Municipal de Praia Grande

A organização da inclusão escolar na Rede Municipal de Praia Grande articula um conjunto de ações institucionais que se complementam e dialogam entre si, formando um sistema integrado de acompanhamento, apoio e desenvolvimento pedagógico. Trata-se de um modelo que combina

normativas claras, processos formativos constantes e uma cultura de colaboração entre equipes gestoras, professores, especialistas e famílias, o que tem permitido que as práticas inclusivas se consolidem não apenas como cumprimento de legislação, mas como expressão de um compromisso ético e político com o direito de aprender. A estrutura municipal organiza-se de modo a garantir que a identificação das necessidades dos estudantes, a elaboração de estratégias pedagógicas e o acompanhamento das aprendizagens ocorram de maneira processual, contínua e fundamentada, evidenciando um esforço institucional para alinhar concepções, práticas e políticas públicas em torno da equidade.

Nesse arranjo, o Departamento de Educação Especial e Inclusiva desempenha papel central ao coordenar fluxos, orientar procedimentos, promover formações e assegurar que cada escola disponha de suporte técnico-pedagógico para lidar com a heterogeneidade das turmas. O processo de inclusão inicia-se geralmente com a observação pedagógica, realizada tanto por professores quanto por gestores, e envolve a análise das potencialidades, dificuldades e características socioemocionais dos estudantes. A partir dessas observações, são elaborados relatórios institucionais que subsidiam encaminhamentos, apoios, adaptações e ações intersetoriais, especialmente nas situações em que se fazem necessárias articulações com serviços de saúde, assistência social e psicologia. Esse modelo reforça a compreensão de que a inclusão não é um ato isolado, mas um percurso sustentado por registros formais e análises coletivas, permitindo que as intervenções pedagógicas sejam construídas com base em evidências e acompanhadas de forma sistematizada.

Outro eixo estruturante desse modelo municipal é a formação continuada, entendida como política permanente e não episódica. Professores regentes, educadores de apoio, diretores e especialistas participam de processos formativos semanais e mensais, tanto nos espaços virtuais quanto nos encontros presenciais organizados pela SEDUC, o que amplia o repertório profissional e fortalece a capacidade das escolas de planejar, adaptar e reinventar práticas pedagógicas. A formação, nesse sentido, não é vista apenas como requisito técnico, mas como parte da identidade profissional docente, criando oportunidades para que professores reflitam sobre sua prática, construam novas estratégias e desenvolvam uma postura investigativa. Esse movimento revela que a Rede Municipal de Praia Grande compreende a formação como elemento constitutivo da inclusão, porque reconhece que o atendimento à diversidade exige sujeitos capazes de analisar, criar, adaptar e dialogar e não apenas executar orientações externas.

A articulação entre escola e família é outro componente importante dessa política. A inclusão, no município, não se restringe ao espaço da sala de aula, mas envolve a construção de redes de apoio

e corresponsabilidade que incluem reuniões, orientações, escuta ativa e participação nos processos decisórios. As escolas atuam como mediadoras entre os diferentes serviços que atendem às crianças, promovendo encontros, compartilhando informações e criando espaços de diálogo que ampliam a compreensão das necessidades dos estudantes. Esse trabalho integrador fortalece vínculos, evita encaminhamentos precipitados, favorece diagnósticos mais precisos e proporciona maior clareza sobre os objetivos pedagógicos a serem alcançados, consolidando uma relação de confiança que é indispensável para o sucesso de qualquer política inclusiva.

Por fim, a lógica de funcionamento da inclusão em Praia Grande evidencia que a escola não é compreendida apenas como local de ensino, mas como espaço de cuidado, acolhimento e desenvolvimento integral. A gestão democrática, ao promover escuta, planejamento conjunto e corresponsabilidade, organiza ambientes mais sensíveis às diversidades, fortalecendo práticas que valorizam a singularidade dos estudantes e que entendem a aprendizagem como processo social e colaborativo. Assim, o modelo adotado pelo município demonstra que a inclusão não depende apenas da existência de salas de AEE ou de diagnósticos formais, mas da integração entre políticas públicas, cultura escolar e prática docente reflexiva, elementos que sustentam a construção de uma escola que não apenas abre suas portas, mas cria condições concretas para que todos permaneçam, participem e aprendam.

2.5.1 Consolidação da inclusão escolar como política pública estruturante na Rede Municipal de Praia Grande (SP):

A Rede Municipal de Ensino de Praia Grande tem consolidado, ao longo das últimas décadas, um conjunto de políticas, normativas e práticas pedagógicas que expressam um compromisso institucional com a inclusão escolar, alinhando-se às diretrizes nacionais e internacionais que defendem a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes. Esse movimento se evidencia na expansão significativa das Salas de Recursos Multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço ofertado no contraturno escolar e articulado pela Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Os dados oficiais mais recentes, disponibilizados pela própria rede, indicam a existência de aproximadamente 23 a 24 salas de AEE em funcionamento, que acompanham cerca de 800 estudantes público-alvo da educação especial, revelando um esforço contínuo de ampliação da cobertura e de fortalecimento dos serviços de apoio pedagógico complementar. Tal investimento

demonstra que o município vem assumindo, de maneira progressiva, a responsabilidade pela organização de políticas inclusivas estruturadas, à luz do que preconizam a BNCC (2017), a LDB/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), reafirmando a escola regular como espaço preferencial de escolarização.

Nesse contexto, destaca-se também o papel da Coordenadoria de Educação Especial da SEDUC, responsável por coordenar as ações de formação, acompanhamento técnico e apoio aos professores de AEE e da classe comum. Trata-se de uma estrutura organizacional que opera de forma articulada com gestores, equipes pedagógicas e demais serviços intersetoriais, orientando processos de registro, encaminhamento, elaboração de relatórios, adaptações curriculares e implementação de estratégias pedagógicas diversificadas. A organização do atendimento no contraturno respeita as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e reforça o entendimento de que o AEE não substitui a escolarização, mas constitui suporte adicional que visa remover barreiras, promover acessibilidade e favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, em consonância com perspectivas como a de Vygotsky (1984), que compreende o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente. Ao assumir tais responsabilidades, a SEDUC-PG fortalece uma cultura de acompanhamento contínuo e de planejamento colaborativo, na qual a identificação das necessidades educacionais específicas ocorre de maneira sistematizada, articulando escola, família, serviços de saúde e assistência social.

Outro componente essencial da consolidação da política inclusiva no município é o Currículo Municipal de Praia Grande, documento orientador alinhado à Base Nacional Comum Curricular e que incorpora princípios de equidade, diversidade e acessibilidade. O currículo enfatiza que a aprendizagem é um direito inalienável de todas as crianças e que a diversidade, longe de ser obstáculo, deve ser compreendida como dimensão constitutiva da prática educativa, demandando ações pedagógicas planejadas, flexíveis e intencionalmente organizadas. Ao incorporar fundamentos pedagógicos inclusivos, o Currículo Municipal reafirma a indissociabilidade entre formação docente, gestão democrática e práticas pedagógicas inovadoras, reconhecendo que o desenvolvimento integral dos estudantes exige ambientes acolhedores, processos avaliativos amplos e estratégias de ensino que respeitem os diferentes ritmos, estilos cognitivos e trajetórias de aprendizagem. Esse alinhamento curricular representa não apenas um marco institucional, mas também um novo paradigma de compreensão sobre o papel da escola pública em contextos de desigualdade, aproximando-se do que autores como Mantoan (2015) defendem ao enfatizar que a inclusão exige rupturas profundas com modelos tradicionais baseados na homogeneidade e na padronização.

A presença da APAE de Praia Grande como instituição parceira, atuando na defesa de direitos e na oferta de serviços multiprofissionais de saúde, assistência e reabilitação, também integra o cenário local. Contudo, diferentemente de um passado marcado pela substituição da escolarização regular por instituições especializadas, o município afirma, de acordo com a LBI/2015 e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que a prioridade de matrícula é a escola comum. Desse modo, a APAE deixa de ocupar o lugar central de escolarização e passa a atuar de forma complementar, como apoio às famílias e aos serviços intersetoriais quando necessário, sem romper com a lógica inclusiva. Essa reorganização, alinhada às normativas contemporâneas, reafirma o compromisso do município com a educação inclusiva enquanto política pública universal, afastando-se progressivamente de modelos segregadores e aproximando-se do princípio de que é a escola que deve se adaptar às necessidades dos estudantes e não o contrário.

Apesar dos avanços significativos, alguns desafios persistem e demandam atenção contínua das equipes gestoras, pedagógicas e dos formuladores de políticas públicas. As escolas da rede, embora em franco processo de adequação, ainda carecem de investimentos mais robustos em acessibilidade arquitetônica e em tecnologia assistiva, de modo a garantir condições reais de circulação, comunicação e participação a todos os estudantes. Além disso, a articulação entre professores da classe regular e profissionais do AEE, embora fortalecida nos últimos anos, ainda enfrenta barreiras organizacionais e atitudinais que dificultam o trabalho colaborativo. Persistem também concepções tradicionais que associam deficiência à incapacidade, produzindo práticas pedagógicas excludentes, mesmo que de forma sutil e não intencional. Tais desafios, conforme indica Libâneo (2018), revelam que a inclusão não depende apenas de normas ou estruturas, mas de uma mudança cultural profunda, que reconheça a diversidade como fundamento da prática educativa e compreenda o professor como mediador do desenvolvimento humano e da participação social.

Por outro lado, a Rede Municipal de Praia Grande apresenta pontos positivos expressivos que tornam o município referência regional na implementação de políticas inclusivas. Entre esses avanços, destacam-se a rápida expansão das Salas de AEE, o fortalecimento da gestão pedagógica orientada para a inclusão, a consolidação de processos formativos contínuos e a crescente sensibilização da comunidade escolar para a importância de construir ambientes democráticos, colaborativos e acolhedores. Além disso, a SEDUC tem ampliado espaços estruturados para estudos, planejamentos coletivos, HTPC, encontros presenciais e formação continuada por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem, garantindo que professores e gestores desenvolvam repertórios pedagógicos consistentes para lidar com a complexidade das turmas heterogêneas. Essa cultura

institucional reforça o que Nóvoa (2021) e Tardif (2019) afirmam acerca da centralidade da formação situada e da reflexão docente como eixos estruturantes da qualidade da educação pública, sobretudo em contextos inclusivos.

Figura 1

Propostas da Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Praia Grande-SP

Propostas da Educação Inclusiva:

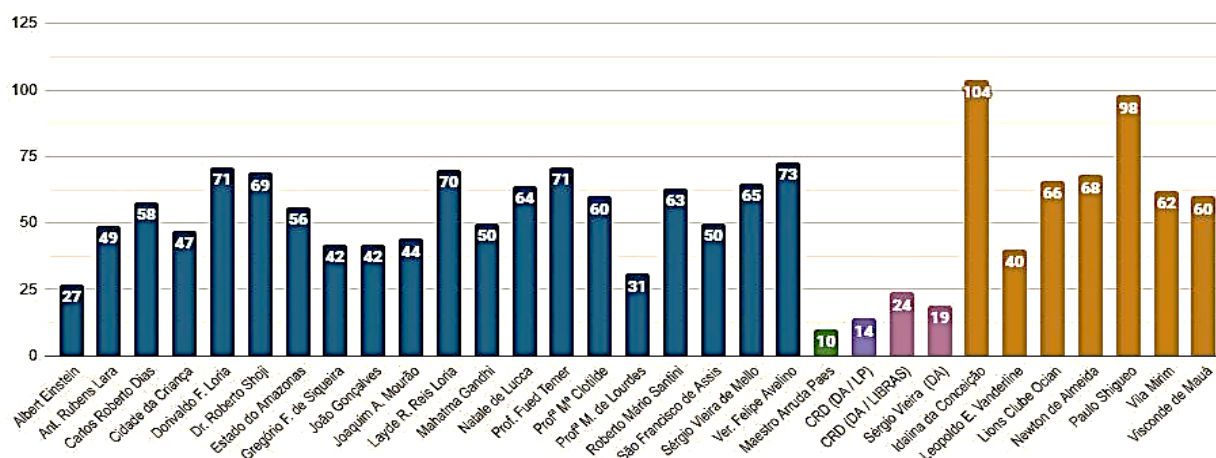
1 - Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Atualmente contamos com: **30 escolas polo de AEE**, totalizando 68 salas.

- Sendo:
- **61** salas de Recursos Multifuncionais
 - **04** específicas para DA + **01** específicas para DA/Língua Portuguesa
 - **02** específicas para DV

Contamos com a previsão de abertura de 7 novos polos em 2026.

- ☒ **Monitoramento em Tempo Real:** A frequência dos alunos no AEE é acompanhada continuamente pela Coordenadoria e equipe gestora das Unidades.



Fonte: Documento de orientação do Departamento de Educação Especial e Inclusiva - SEDUC-SP (2025)

2.5.2 Crescimento do Atendimento Especializado e Expansão do Quadro de Alunos com Deficiência em Praia Grande (2020–2025)

O avanço da política de inclusão escolar na Rede Municipal de Praia Grande torna-se particularmente evidente quando analisado a partir do crescimento contínuo do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), da expansão das salas de recursos multifuncionais e do expressivo aumento do número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados na rede regular. Desde o início da década de 2010, o município tem mantido um compromisso sistemático com a ampliação de serviços inclusivos, aderindo ainda no ciclo inicial ao projeto federal de salas multifuncionais e consolidando uma política robusta de formação continuada para docentes. Tal investimento permitiu que a cidade desenvolvesse, ao longo dos anos, um ecossistema institucional capaz de responder às demandas pedagógicas da diversidade, fortalecendo processos de acompanhamento, avaliação e apoio às escolas. Esse percurso tornou-se ainda mais visível em 2022, quando a rede registrou um salto de 32,79% no número de estudantes público-alvo da educação especial, passando de 1.537 matrículas em 2021 para 2.041 em outubro de 2022, um movimento que a própria Secretaria de Educação associa tanto à ampliação da oferta do AEE quanto ao fortalecimento da política de inclusão nas classes comuns, sustentada por recursos de acessibilidade, por práticas pedagógicas diferenciadas e por mecanismos institucionais de suporte aos professores.

A expansão da infraestrutura destinada ao AEE acompanha essa trajetória ascendente. Embora haja variações pontuais em registros administrativos e orçamentários que podem refletir processos de reorganização, fusões de salas, adequações de cadastro ou reestruturações internas, há convergência entre as evidências institucionais de que Praia Grande vem mantendo e ampliando a presença das salas de recursos multifuncionais em seu território escolar. Essas salas, distribuídas por distintos bairros e etapas de ensino, asseguram atendimento especializado no contraturno, proporcionando aos estudantes apoio pedagógico complementar, uso de tecnologias assistivas e adaptações necessárias à participação plena nas atividades curriculares. Tal infraestrutura reforça a diretriz que orienta as políticas contemporâneas de educação inclusiva, segundo a qual o direito à matrícula só se torna efetivo quando acompanhado de ações que garantam a permanência qualificada e a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a política local, ao enfatizar formação docente, acessibilidade pedagógica e integração entre equipes, se alinha ao paradigma inclusivo vigente, que exige que a escola reorganize suas práticas para acolher a diversidade humana e superar barreiras historicamente construídas.

A consolidação desse cenário pode ser observada com ainda maior precisão por meio da série histórica do Quadro de Alunos com Deficiência (QAD) referente ao período de 2020 a 2025, especialmente no que tange ao crescimento da população estudantil diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação e pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva evidenciam uma curva ascendente contínua, configurando um dos

crescimentos mais expressivos da região. Em 2020, havia aproximadamente 759 estudantes com deficiência matriculados na rede municipal. Esse número aumentou para 913 em 2021 (acréscimo de 20,3%) e alcançou 1.168 matrículas em 2022 (aumento de 27,9%). O salto mais notável ocorreu em 2023, quando o total atingiu 1.866 alunos, um crescimento de 59,8% em relação ao ano anterior. Em 2024, o número chegou a 2.404 estudantes (elevação de 28,8%), e, em fevereiro de 2025, o levantamento parcial já registrava 2.450 matrículas, configurando um aumento acumulado de 222,8% em cinco anos. Esse crescimento vertiginoso revela não apenas a ampliação demográfica da população diagnosticada, mas também a confiança das famílias no atendimento especializado ofertado pela rede municipal, que tem sido reconhecida regionalmente como polo inclusivo e como destino procurado por responsáveis em busca de suporte pedagógico, terapêutico e institucional.

Figura 2

Crescimento do número de alunos com TEA na Rede Municipal de Praia Grande (2020–2025)

Ano	Número de Alunos Autistas
2020	759
2021	913
2022	1.168
2023	1.866
2024	2.404
2025 (até fevereiro)	2.450

Fonte: dados da reunião da UDIME e Departamento de Educação Especial e Inclusiva - SEDUC-SP (2025)

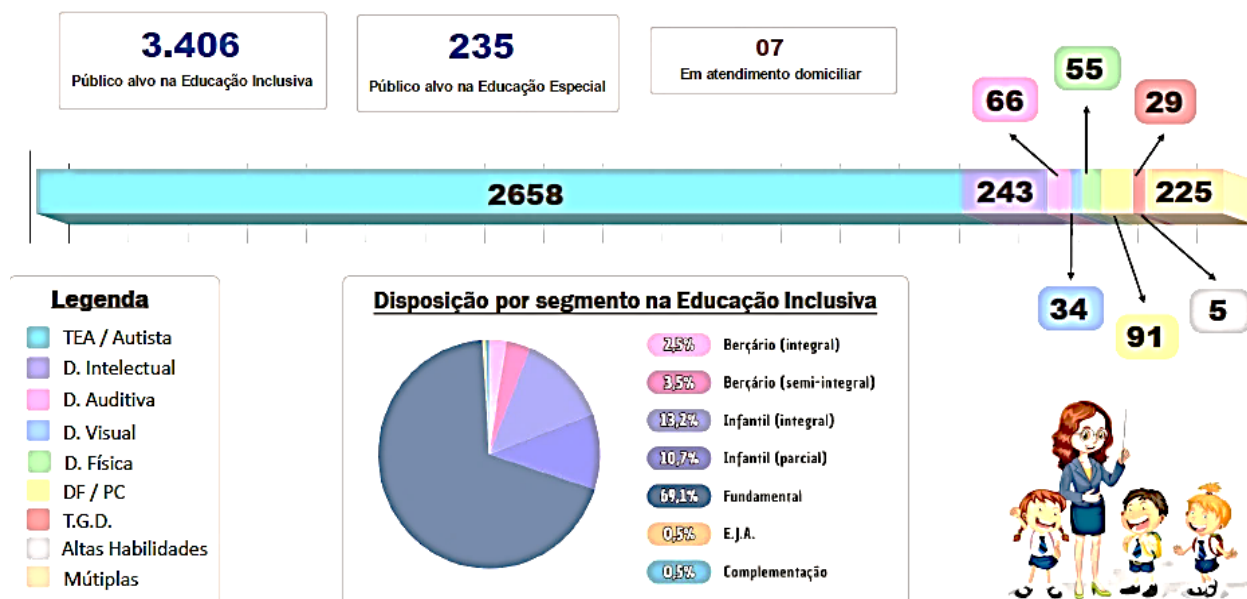
A representação gráfica dessa evolução permite visualizar com nitidez o movimento ascendente e contínuo das matrículas, evidenciando que a inclusão em Praia Grande não é fruto de ações circunstanciais, mas resultado de uma política pública estruturada, consolidada e articulada entre gestão, escolas e serviços de apoio. O crescimento do QAD, especialmente no universo de estudantes com TEA, demanda a ampliação da formação continuada, o fortalecimento das equipes multiprofissionais, a garantia de acessibilidade arquitetônica e pedagógica e o aprimoramento dos mecanismos de acompanhamento e registro, para que a expansão quantitativa seja acompanhada de

qualidade no atendimento. Nesse contexto, duas necessidades se destacam: a criação de um sistema municipal integrado de informações sobre inclusão, com séries históricas transparentes e organizadas por unidade escolar, etapa de ensino e tipo de deficiência; e o planejamento estratégico para dimensionar adequadamente salas, recursos, professores especializados e profissionais de apoio, garantindo condições pedagógicas equânimes em toda a rede.

A visibilidade que Praia Grande passou a ocupar no cenário regional também é reforçada por fatores sociais e comunicacionais. Relatos institucionais e comunitários indicam que famílias de municípios vizinhos e, em alguns casos, de estados distintos, têm procurado a cidade devido à percepção de qualidade, acolhimento e estrutura no atendimento às crianças com deficiência. Tal dinâmica repercute diretamente nos números crescentes do QAD e reforça a imagem pública de Praia Grande como município inclusivo. Essa visibilidade, no entanto, traz consigo o desafio permanente de consolidar políticas que respondam à expansão da demanda sem comprometer o caráter humanizado que caracteriza a prática inclusiva no território. Em paralelo, evidencia-se o quanto a tríade analítica desta pesquisa — formação docente, gestão democrática e criatividade pedagógica — se relaciona diretamente à sustentabilidade da expansão inclusiva, pois somente escolas organizadas, formadas e criativas conseguem manter práticas consistentes diante do crescimento acelerado das matrículas.

Figura 3

Crescimento do número de alunos com TEA na Rede Municipal de Praia Grande (2020–2025)



Fonte: Documento de orientação do Departamento de Educação Especial e Inclusiva - SEDUC-SP (2025)

Em síntese, o crescimento expressivo do atendimento especializado, aliado à ampliação de salas de AEE, à formação continuada e ao aumento significativo do QAD entre 2020 e 2025, revela a consolidação de uma política pública inclusiva que avança para além da formalidade normativa e se materializa de forma concreta na vida escolar cotidiana. A trajetória de Praia Grande demonstra que a combinação entre diretrizes claras, investimento institucional e práticas pedagógicas colaborativas tem potencial para transformar realidades educacionais, reafirmando o compromisso do município com uma educação que reconhece as diferenças, valoriza a diversidade e aposta na inclusão como horizonte ético e pedagógico. Trata-se de um movimento que dialoga com as hipóteses desta dissertação e reforça a compreensão de que a inclusão escolar, quando sustentada por formação docente contínua, gestão democrática e criatividade pedagógica, não apenas é possível, como se torna um dos pilares estruturantes de uma escola pública voltada à equidade e à justiça social.

2.5.3 Expansão da Imagem Pública Inclusiva de Praia Grande, Migração Educacional e Arquitetura Institucional do AEE

O fortalecimento da inclusão escolar em Praia Grande, especialmente a partir da última década, tem transcendido o âmbito das políticas internas da Secretaria Municipal de Educação e alcançado uma dimensão pública que projeta o município como referência regional e interestadual

em educação inclusiva. Essa percepção social ampliada não decorre apenas da expansão das salas de recursos multifuncionais ou do aumento do número de estudantes público-alvo da educação especial atendidos pela rede, mas resulta de um conjunto articulado de ações institucionais que envolve comunicação pública, transparência nas práticas pedagógicas, formação continuada e investimento sistemático na qualificação das escolas. A presença constante de notícias sobre inaugurações de espaços acessíveis, relatos de práticas pedagógicas inovadoras, publicações nas mídias oficiais destacando avanços e a participação de gestores em eventos formativos têm contribuído para consolidar uma imagem positiva da cidade, legitimando a confiança das famílias e reforçando a ideia de que Praia Grande oferece condições efetivas para uma educação pública acolhedora, democrática e atuante no campo da inclusão.

Esse movimento de construção da imagem pública inclusiva tem produzido efeitos concretos sobre o território, como demonstra o crescente fluxo de famílias que buscam a cidade em razão das práticas e políticas educacionais voltadas à diversidade. Há relatos de famílias provenientes de outros municípios e até de outros estados que escolheram residir em Praia Grande justamente pela visibilidade institucional das ações inclusivas divulgadas pelas escolas e pela Prefeitura. Um exemplo emblemático é o de uma família vinda do interior de Goiás, cujo processo de decisão foi influenciado por pesquisas na internet que apontavam o município como referência em atendimento especializado, equipe capacitada e ambiente escolar sensível à diversidade. Esse fenômeno, que pode ser interpretado como forma de migração educacional, revela que a imagem pública construída pela rede municipal ultrapassa os limites simbólicos da comunicação institucional e se manifesta como elemento decisivo na mobilidade territorial de sujeitos que buscam condições mais equânimes para o desenvolvimento de seus filhos.

A credibilidade de Praia Grande enquanto polo inclusivo não se sustenta apenas em discursos, mas em uma estrutura consolidada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que opera de maneira articulada, planejada e técnica. O município desenvolveu um modelo de funcionamento que integra salas de recursos multifuncionais distribuídas estrategicamente por polos, equipes multidisciplinares, profissionais de apoio, fluxos de encaminhamento bem definidos e processos de formação continuada que articulam teoria e prática. O AEE, ofertado no contraturno conforme a política nacional, complementa e suplementa a formação dos estudantes que apresentam deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação, garantindo acesso efetivo à aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e comunicativas. Essa organização, longe de constituir um sistema paralelo à sala comum, funciona

como extensão do trabalho pedagógico, orientando tanto o professor do AEE quanto o docente da classe regular por meio da elaboração conjunta de estratégias e da construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento que assegura a coerência curricular e o atendimento às singularidades dos estudantes.

Figura 4

Modelo Oficial de Encaminhamento ao AEE

MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE
Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

Encaminhamento para Atendimento Educacional Especializado - 2025

E.M. _____ (U.E. que está matriculado)

Aluno(a): _____

R.A. _____ Nível / Ano / Segmento: _____

Horário das _____ às _____ (Sala de aula) D.N.: ____/____/____

Diagnóstico: _____

Sala de AEE da E.M. _____

Responsável da Equipe Técnica: _____ Data de Encaminhamento: ____/____/____

Desistência do AEE

Responsável optou por desistência do AEE: _____

Documento: _____ Assinatura: _____

Fonte: Documento de orientação do Departamento de Educação Especial e Inclusiva - SEDUC-SP. (2025)

O ingresso no AEE segue procedimentos rigorosamente estruturados, iniciando-se com a identificação das necessidades educacionais específicas pela equipe escolar, seguida de encaminhamento à Divisão de Educação Especial e Inclusiva, avaliação multidisciplinar e posterior elaboração do PEI. Esse fluxo não apenas organiza o atendimento, mas fortalece a gestão democrática ao envolver docentes, gestores, famílias e especialistas na tomada de decisões, reafirmando o compromisso da rede com práticas fundamentadas, transparentes e coletivas. Nesse contexto, o papel do educador de apoio se torna central, pois sua atuação cotidiana contribui para a execução do PEI, para a ampliação da autonomia dos estudantes e para a mediação das interações sociais, comunicativas e acadêmicas, indo muito além do suporte físico. Trata-se de uma função que articula

cuidado, cultura inclusiva e pedagogia, sustentando a presença digna e participativa dos estudantes com deficiência na rotina escolar.

A integração entre as ações do AEE, o trabalho das equipes gestoras, o envolvimento dos docentes e o aporte técnico da Divisão de Educação Especial tem garantido que a inclusão escolar em Praia Grande se realize para além da formalidade. É essa articulação política, pedagógica, institucional e humana que explica por que o município se tornou referência regional no atendimento inclusivo e por que tantas famílias, ao reconhecerem essa cultura escolar sensível à diversidade, passaram a enxergar Praia Grande não apenas como destino geográfico, mas como território de pertencimento, onde seus filhos podem desenvolver-se plenamente. Dessa forma, a expansão da imagem pública inclusiva, o fenômeno da migração educacional e a arquitetura consolidada do AEE não são elementos dissociados, mas partes interdependentes de um mesmo projeto educacional que transforma políticas públicas em práticas concretas e que reafirma, diariamente, o compromisso da rede municipal com uma educação que valoriza a diferença, promove equidade e sustenta o direito de aprender para todos.

2.5.4 Governança Pedagógica da Inclusão e Perfil dos Estudantes Atendidos: Diretrizes, Processos e Implicações Didáticas

A consolidação da inclusão escolar em Praia Grande tem sido sustentada por uma estrutura de governança pedagógica que articula planejamento, formação, acompanhamento e avaliação de forma integrada entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares, constituindo um sistema robusto que garante coerência institucional e efetividade prática. Essa governança compreende um conjunto de mecanismos institucionais e coletivos que orientam a organização dos processos pedagógicos voltados ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assegurando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular funcionem como dimensões complementares de um mesmo projeto educativo, e não como estruturas paralelas. Assim, a inclusão na rede municipal se materializa por meio de decisões compartilhadas, de fluxos claros e de ações formativas continuadas, evidenciando uma cultura escolar que compreende a diversidade como princípio organizador da prática docente e não apenas como resposta a demandas pontuais.

Nesse contexto, o conceito de “governança pedagógica” assume o sentido de corresponsabilidade entre os diferentes atores da rede como gestores, professores, equipes técnicas,

educadores de apoio e famílias que, juntos, participam da elaboração, implementação e monitoramento das ações inclusivas no cotidiano escolar. Cada unidade é orientada a alinhar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seus planos de ação às diretrizes da Divisão de Educação Especial e Inclusiva, preservando ao mesmo tempo autonomia para adaptar estratégias ao território e às características específicas de seus estudantes. Essa descentralização planejada fortalece a capacidade das escolas de responder de maneira contextualizada às demandas da sala de aula, assegurando que as decisões pedagógicas sejam construídas com base na realidade concreta dos grupos, o que confere maior organicidade às práticas inclusivas e amplia a eficácia das intervenções.

No núcleo dessa governança está o Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendido na rede municipal não como um documento burocrático, mas como um instrumento dinâmico de organização pedagógica, revisado periodicamente nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e em reuniões técnicas da equipe escolar. O PEI permite registrar metas específicas, adaptações necessárias, recursos utilizados e avanços significativos, oferecendo uma visão profunda, individualizada e contínua das aprendizagens. Essa dinâmica colaborativa possibilita que professores do AEE e docentes da classe comum discutam, reavaliem e ajustem conjuntamente as estratégias de ensino, promovendo uma articulação fluida entre currículo, metodologias e necessidades singulares, o que potencializa a aprendizagem e reduz barreiras ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a Divisão de Educação Especial mantém indicadores próprios de acompanhamento que permitem avaliar, de maneira sistêmica, a frequência ao AEE, os avanços identificados nos PEIs, a participação nas atividades regulares e o impacto das ações formativas, subsidiando tanto a formulação de políticas quanto a alocação eficiente de recursos humanos e materiais.

Outro pilar dessa governança é a formação docente contínua, promovida pela Secretaria de Educação em parceria com equipes de supervisão, coordenações pedagógicas e profissionais da Divisão de Educação Especial. Essas formações abordam desde especificidades de deficiências e transtornos até o uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas, estratégias de mediação e práticas colaborativas entre docentes. A formação, nesse modelo, não é episódica, mas permanente, fundamentada na concepção de que a inclusão exige atualização constante, reflexão coletiva e capacidade criativa de reinventar a prática. Trata-se de um investimento que tem fortalecido o repertório didático dos professores, ampliado o entendimento sobre os processos de aprendizagem e promovido estratégias que valorizam a autonomia, a participação e a expressão dos estudantes. Nesse processo, a equipe gestora atua como mediadora entre as orientações da política pública e a prática

pedagógica cotidiana, garantindo que as diretrizes cheguem à sala de aula, sejam compreendidas, discutidas e transpostas de forma coerente e contextualizada.

A governança pedagógica, no entanto, ganha sentido pleno quando articulada ao perfil dos estudantes atendidos, um grupo que vem se tornando cada vez mais diversificado em razão do crescimento expressivo das matrículas, da maior visibilidade das políticas inclusivas e do fortalecimento das práticas de identificação e encaminhamento. As turmas do Ensino Fundamental I concentram um número significativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências intelectuais, deficiências múltiplas e transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia e discalculia, além de casos de deficiência física, visual e auditiva. Essa heterogeneidade demanda um trabalho pedagógico sensível e tecnicamente fundamentado, que reconheça que cada estudante possui trajetória singular de desenvolvimento, níveis diferenciados de autonomia, ritmos próprios de aprendizagem e formas distintas de comunicação e interação. Assim, o foco da prática docente desloca-se da limitação para o potencial, buscando identificar por quais caminhos cada estudante compreende, expressa e reconstrói conhecimentos, o que exige do professor elevada capacidade de observação, criatividade e mediação.

Nesse cenário, as metodologias ativas, os jogos pedagógicos, os recursos digitais, os materiais concretos e as tecnologias assistivas tornam-se ferramentas importantes para ampliar a participação e o engajamento dos estudantes. O trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o docente do AEE favorece o planejamento de experiências de aprendizagem que respeitam o ritmo e a forma de expressão de cada aluno, tornando as adaptações curriculares menos um conjunto de regras e mais um processo de criação compartilhada. A avaliação formativa — voltada à compreensão dos avanços e das dificuldades do percurso, e não à verificação pontual de resultados — reforça esse movimento, permitindo que o professor identifique conquistas, barreiras, caminhos possíveis e necessidades de intervenção, contribuindo para uma prática pedagógica mais ética, humana e transformadora.

Além disso, a diversidade crescente do público atendido tem exigido maior articulação entre os campos pedagógico, terapêutico e social, o que se concretiza na cooperação intersetorial promovida pela rede. A integração entre escolas, equipes multidisciplinares, unidades de saúde, serviços de assistência social e acompanhamento familiar garante que as necessidades dos estudantes sejam compreendidas em sua totalidade, fortalecendo o vínculo entre os diferentes setores que compõem a rede de cuidado e aprendizagem. Por essa razão, a inclusão em Praia Grande tem se consolidado não apenas em números, mas em qualidade pedagógica, revelando que a compreensão do perfil dos estudantes e a existência de uma governança robusta têm possibilitado práticas

educacionais mais contextualizadas, sensíveis e efetivas. Assim, reafirma-se o compromisso do município com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, capaz de transformar diferenças em potência pedagógica e promover, no cotidiano, o direito de aprender de todos os seus estudantes.

2.5.5 Desafios e Estratégias para a Consolidação da Inclusão

A consolidação da educação inclusiva na rede municipal de Praia Grande configurasse como um processo complexo, contínuo e multifacetado, sustentado por avanços expressivos, mas ainda permeado por desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais que exigem planejamento estratégico, investimento permanente e compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. O aumento significativo do número de matrículas de estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento observado nos últimos anos evidencia o êxito das políticas públicas de acesso, mas simultaneamente amplia a responsabilidade do poder público e das unidades escolares na garantia da permanência, da participação e da aprendizagem com qualidade. Assim, o crescimento quantitativo, por si só, não assegura inclusão plena; é preciso que as condições institucionais acompanhem esse movimento, garantindo que cada estudante possa vivenciar experiências educativas significativas e efetivamente aprender no contexto da classe comum.

Entre os principais desafios que emergem nesse cenário está a necessidade de manter a formação continuada dos professores em um ritmo compatível com o crescimento das demandas e com a complexificação do perfil dos estudantes atendidos. A diversidade de diagnósticos, níveis de autonomia, estilos de aprendizagem e necessidades de comunicação exige dos docentes não apenas sensibilidade, mas também domínio técnico sobre abordagens pedagógicas, uso de tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas, processos avaliativos inclusivos e estratégias de mediação. A Secretaria Municipal de Educação tem respondido a essa demanda com oferta de cursos, oficinas, webinários, grupos de estudo, encontros formativos e assessoramento técnico, mas a rotatividade docente e a expansão contínua do atendimento tornam indispensável a continuidade, a sistematização e a diversificação dos processos formativos, de modo que o investimento em formação não seja episódico, mas componente permanente da cultura pedagógica da rede.

Outro obstáculo relevante refere-se à adequação física, arquitetônica e tecnológica das unidades escolares. Embora o município tenha avançado na ampliação de rampas, banheiros adaptados, mobiliário acessível e aquisição de equipamentos pedagógicos e tecnológicos, ainda

existem escolas que necessitam de intervenções estruturais mais robustas para garantir acessibilidade plena. Ambientes físicos inadequados podem comprometer a autonomia de estudantes com deficiência física, restringir a circulação, limitar o uso de recursos de apoio e, em última instância, criar barreiras que dificultam ou inviabilizam a participação efetiva nas atividades escolares. Da mesma forma, a ausência de tecnologias assistivas atualizadas, dispositivos de comunicação alternativa e recursos pedagógicos específicos impacta diretamente o acesso ao currículo. Assim, a inclusão exige que a infraestrutura escolar se mantenha em constante processo de atualização e revisão, acompanhando as transformações tecnológicas e as necessidades emergentes da comunidade estudantil.

Também se destaca como desafio central a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular. Embora Praia Grande tenha construído uma rede sólida de salas de recursos multifuncionais e equipes de apoio distribuídas pelo território, é fundamental avançar na integração pedagógica entre o professor do AEE e o docente da classe comum, garantindo que ambos planejem, avaliem e acompanhem o desenvolvimento dos estudantes de forma articulada. Para que o AEE cumpra sua função de complementar e suplementar a aprendizagem, é necessário que suas intervenções dialoguem diretamente com o que ocorre na sala regular, evitando que o atendimento no contraturno se torne fragmentado, isolado ou desvinculado do cotidiano escolar. O planejamento conjunto, a construção colaborativa de estratégias e a análise sistemática dos avanços e barreiras são condições essenciais para assegurar coerência curricular e complementaridade entre as intervenções.

Nesse processo, a gestão escolar desempenha papel decisivo ao promover o diálogo entre os diferentes setores, organizar fluxos de atendimento, garantir a participação das equipes no planejamento e assegurar que o princípio da inclusão atravesse todas as dimensões da vida escolar — desde a organização do tempo e do espaço até a mediação de conflitos, o acompanhamento da aprendizagem e o relacionamento com as famílias. Cabe à direção e à coordenação pedagógica fomentar uma cultura de acolhimento, cooperação e corresponsabilidade, estimulando os profissionais a refletirem sobre suas práticas, compartilharem experiências exitosas e construir coletivamente soluções para os desafios emergentes. A postura da equipe gestora, portanto, constitui elemento estruturante da qualidade da inclusão, já que sua capacidade de liderança, organização e escuta influencia diretamente o clima institucional e o engajamento dos professores.

A parceria com as famílias configura-se como outra estratégia imprescindível para o fortalecimento da política de inclusão. A escola inclusiva depende de uma relação dialógica com os

responsáveis, que precisam compreender as etapas do desenvolvimento do aluno, reconhecer a importância do AEE, participar das decisões pedagógicas e acompanhar o percurso escolar. Reuniões, oficinas, orientações e ações formativas voltadas às famílias fortalecem o elo entre casa e escola, possibilitando que os responsáveis assumam o papel de parceiros no processo educativo. Essa cooperação reduz ruídos de comunicação, amplia a confiança mútua e torna o processo de inclusão mais transparente, participativo e alinhado às necessidades da criança.

Por fim, a sustentabilidade das políticas de inclusão requer um olhar atento para o futuro, considerando projeções de crescimento populacional, demandas emergentes e movimentos migratórios educacionais que têm ampliado o número de estudantes com deficiência na cidade. A criação de novas salas de AEE, a ampliação dos serviços multiprofissionais, a valorização do educador de apoio, a expansão das ações de formação continuada e a manutenção dos investimentos em infraestrutura são condições indispensáveis para que o município continue avançando. Consolidar a inclusão, portanto, é mais do que garantir vagas; é assegurar que cada criança tenha condições reais de aprender, desenvolver-se, conviver e participar plenamente da vida escolar.

Em síntese, os desafios enfrentados por Praia Grande são proporcionais aos avanços conquistados. A cidade tem demonstrado que, quando há compromisso político, gestão democrática e trabalho coletivo, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e torna-se uma prática cotidiana que transforma vidas e reafirma o papel da escola pública como espaço de equidade, justiça social e valorização da diversidade humana. As estratégias implementadas pela rede municipal evidenciam um projeto educacional que não apenas reconhece a diferença, mas a assume como potência pedagógica, consolidando uma trajetória de inclusão que se fortalece pela ação integrada entre políticas, profissionais e comunidade.

2.5.5.1. Dos manicômios às escolas inclusivas

A evolução da Educação Especial no Brasil é marcada por uma longa trajetória histórica na qual prevaleceu, durante muitos anos, a lógica da segregação e da exclusão social. Antes da consolidação dos marcos legais e pedagógicos da inclusão, as práticas institucionais dos séculos XIX e XX refletiam concepções profundamente estigmatizantes sobre as pessoas com deficiência, vistas como indivíduos “incapazes” ou “inadaptados”, resultando na criação de manicômios, hospitais-colônia e casas especializadas que reforçavam o afastamento do convívio social, familiar e escolar. Esses espaços, de caráter asilar e segregador, priorizavam a custódia e o controle, muitas vezes

perpetuando condições desumanas, sem qualquer perspectiva de formação integral. A educação, quando oferecida, limitava-se a atividades ocupacionais simplificadas e dissociadas de um currículo formal, revelando a crença dominante de que aqueles sujeitos não eram destinatários dos direitos educacionais assegurados às demais crianças e jovens.

Com o fortalecimento das discussões acerca dos direitos humanos e com o avanço das teorias críticas da educação, esse modelo passou a ser questionado de maneira mais incisiva. A Declaração de Salamanca (1994) representou um marco internacional ao afirmar que as escolas devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, e que a exclusão escolar constitui violação de direitos fundamentais. No Brasil, movimentos como a Reforma Psiquiátrica (1990–2000), a promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a LBI de 2015 e os programas federais e municipais de inclusão escolar impulsionaram uma mudança profunda, deslocando o foco do atendimento segregado para o compromisso com a escolarização na rede regular e com a implementação de apoios necessários à participação plena de todos os alunos. Nesse novo paradigma, a inclusão passa a ser entendida como direito civil, e a escola assume o papel central na garantia do desenvolvimento humano, da aprendizagem e da convivência na diversidade.

Nesse percurso histórico, os fundamentos teóricos de Paulo Freire e Lev Vygotsky assumem grande relevância, pois ajudam a compreender a educação como prática social, transformadora e humanizadora. Embora oriundos de tradições distintas, ambos apontam para a necessidade de reconhecer o estudante como sujeito ativo, mediado pelo outro, e integrante de uma comunidade que aprende e se desenvolve na interação.

a) Paulo Freire: educação democrática e escola para todos

A concepção freireana de educação fundamenta-se na ideia de que ensinar é um ato essencialmente político, direcionado à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade. Paulo Freire (1996), ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, destaca que a aprendizagem se realiza no diálogo e na partilha de experiências, revelando que a escola deve ser espaço de acolhimento e valorização da diversidade. No âmbito da Educação Especial, sua filosofia reforça a compreensão de que a inclusão não é concessão, mas direito inalienável, e que a escola precisa romper com práticas seletivas, meritocráticas e excludentes. Assim, ao propor uma educação democrática e humanizadora, Freire convida a escola a reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo de ensinar e aprender,

reiterando que a verdadeira educação é aquela que emancipa, integra e promove o desenvolvimento de todos.

b) Vygotsky: desenvolvimento, mediação e interação social

A teoria vygotskiana amplia esse entendimento ao afirmar que o desenvolvimento humano é resultado da interação social e da mediação cultural. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre na relação com o outro, na cooperação entre pares e na construção coletiva de significados, de modo que toda criança, independentemente de suas limitações, pode alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento, desde que receba mediação qualificada e apoio adequado. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a potencialidade de cada estudante se manifesta quando há relações pedagógicas que reconhecem seu ponto de partida e criam condições para que ele avance por meio da mediação docente, da parceria com o AEE e da colaboração entre colegas. No Ensino Fundamental I, esse enfoque implica práticas que não se concentram no déficit, mas nas possibilidades reais de aprendizagem, reafirmando a centralidade do trabalho cooperativo e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

c) Convergências e a BNCC (2017)

A análise conjunta das contribuições de Freire e Vygotsky revela que ambos compreendem a aprendizagem como experiência profundamente relacional, mediada socialmente e fundada na ética do encontro com o outro. Essa convergência encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estabelece competências gerais voltadas à valorização da diversidade, ao respeito mútuo, à empatia, ao protagonismo e à cooperação. No Ensino Fundamental I, a BNCC propõe uma formação integral que articula alfabetização, letramento, raciocínio lógico e habilidades socioemocionais, inserindo o estudante no centro do processo pedagógico e reafirmando sua condição de sujeito ativo, singular e social. Assim, a BNCC dialoga diretamente com os fundamentos freireanos e vygotskianos, consolidando a compreensão de que educar é ato coletivo e democrático, e que a inclusão depende de práticas que reconhecem e celebram a diversidade humana.

d) Síntese

Figura 5

Quadro comparativo: instituições do fim do século XIX x escolas inclusivas do século XXI

Aspectos	Instituições do fim do século XIX (manicômios, casas especializadas, escolas segregadas)	Escolas atuais inclusivas (rede regular com AEE)
Finalidade	Custódia e segregação de pessoas com deficiência, muitas vezes com foco em “proteção” ou “correção”	Educação como direito universal, centrada no desenvolvimento integral
Local de atendimento	Instituições afastadas do convívio social, geralmente fora do sistema regular de ensino	Escolas regulares, próximas da comunidade, com acesso a salas de AEE
Práticas pedagógicas	Atividades ocupacionais e repetitivas, sem currículo formal	Currículo nacional (BNCC) com flexibilizações, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas
Papel da sociedade	Invisibilização e exclusão; a família era afastada do processo educativo	Participação ativa da comunidade escolar e familiar no processo formativo
Concepção de deficiência	“Incapacidade permanente”, sem possibilidade de desenvolvimento	Condição humana com potencialidades, influenciada por contextos sociais e barreiras
Direitos garantidos	Inexistência ou reconhecimento limitado; pessoas vistas como “dependentes”	Proteção integral pela CF/88, LDB, LBI/2015, PNE, BNCC, ODS/UNESCO
Visão predominante	Segregação e normalização	Inclusão, equidade e valorização da diversidade

Fonte: elaborado pelo autor através de pesquisas na BNCC, CF/88, LDB, LBI/2015, PNE, BNCC, ODS/UNESCO

A articulação entre Freire (1996), Vygotsky (1998) e a BNCC (2017) demonstra que a inclusão escolar é, simultaneamente, exigência legal, necessidade pedagógica e compromisso ético. Ao integrar práticas dialógicas e democráticas às práticas mediadas e colaborativas, a escola se transforma em um espaço no qual a diversidade é acolhida e valorizada, e no qual o conhecimento se constrói em relações de respeito, cooperação e equidade. A educação inclusiva, nessa perspectiva, rompe definitivamente com a lógica histórica da segregação e afirma-se como projeto civilizatório voltado à construção de uma escola justa, humanizadora e capaz de garantir o desenvolvimento de todos os estudantes.

As primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcadas por um modelo escolar rigidamente estruturado e homogeneizador, caracterizado pela criação dos Grupos Escolares, pela organização hierárquica de níveis e pela centralização do ensino. Nas décadas de 1910 a 1930, predominavam práticas pedagógicas baseadas na repetição, na memorização e na disciplina, em salas numerosas e pouco atentas às diversidades individuais. Em paralelo, embora existissem instituições especializadas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência em algumas capitais brasileiras ainda no final do século XIX, essas escolas operavam sob lógica segregadora, marcada por práticas assistenciais e distantes da concepção contemporânea de educação para todos. Foi apenas ao longo do século XX, com o fortalecimento das políticas de educação e da legislação, que emergiu a perspectiva da universalização escolar e da adaptação pedagógica nas escolas regulares, delineando os princípios atuais da inclusão.

Figura 6

Quadro-síntese (marcos, paradigmas e implicações)

Período/Marco	Paradigma predominante	Documento/Política	Implicações para a escola
Até anos 1980	Segregação	Instituições/“classes especiais” (APAE e congêneres)	Atendimento fora da escola comum; baixa articulação com currículo regular.
1988–1999	Integração → transição	CF/88 (arts. 205–208); LDB/1996	Direito à educação; AEE preferencialmente na rede regular; início de reorganização.
2001–2013	Inclusão em construção	Diretrizes Nacionais/2001; CIF/OMS/2001	Escola comum como locus; recursos/apoios (Salas de Recursos); foco em barreiras.
2014–2018	Consolidação normativa	PNE (Meta 4, 2014); BNCC (2017–2018)	Universalização com AEE; equidade curricular e pedagógica.
2015–hoje	Inclusão como direito civil	LBi n.º 13.146/2015; ODS 4/UNESCO/UNICEF	Participação plena; acessibilidade; monitoramento e intersetorialidade.
SP & Praia Grande (atuais)	Implementação e expansão	Decreto SP 67.635/2023; AEE em expansão; currículo municipal	Mais Salas de AEE; formações; inclusão em classes comuns com suporte.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das referências citadas

2.5.5.2 Educação democrática, autores contemporâneos e a síntese estrutural da inclusão

A compreensão da educação inclusiva no Brasil exige reconhecer seus fundamentos teóricos, políticos e históricos, e nesse processo o pensamento freireano ocupa posição central. Paulo Freire defendeu a educação como prática de liberdade e como direito inalienável de todos, ressaltando que a escola deve se organizar de forma democrática, participativa e inclusiva, assegurando que cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, de experiências e de saberes. Ao aproximarmos seu pensamento da trajetória da Educação Especial, percebemos que a construção histórica da inclusão escolar está intrinsecamente vinculada à democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem. Se, no passado, manicômios, casas especializadas e instituições segregadoras negavam a estudantes com deficiência o direito de conviver e aprender com seus pares, hoje as escolas são chamadas a se consolidarem como espaços abertos, plurais e humanizadores, capazes de superar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que historicamente comprometeram a participação plena desses sujeitos. A inclusão escolar, nesse sentido, materializa de forma concreta o projeto freireano de escola democrática: uma escola que acolhe, escuta, respeita e reconhece a diversidade como condição da aprendizagem e como expressão da dignidade humana.

Nesse caminho, o pensamento de Freire se articula às reflexões dos principais autores contemporâneos que analisam os desafios da inclusão no século XXI. Maria Teresa Eglér Mantoan, por exemplo, destaca que a inclusão não se resume à integração mecânica dos estudantes público-alvo da Educação Especial às salas regulares; exige, antes, uma transformação profunda da cultura escolar, rompendo com práticas seletivas, meritocráticas e excludentes que ainda persistem em muitas redes públicas. Para Mantoan (2015), a escola só pode ser considerada de qualidade quando é capaz de educar a todos e não apenas aos que se enquadram em padrões normativos de desempenho. Rosita Edler Carvalho Beyer amplia essa perspectiva ao afirmar que a inclusão exige reorganização curricular, flexibilização das práticas pedagógicas e incorporação de tecnologias assistivas e metodologias ativas. A simples matrícula, enfatiza a autora, não garante aprendizagem: é preciso reinventar a prática pedagógica continuamente.

Outros estudiosos aprofundam o debate. Romeu Kazumi Sassaki propõe o conceito de inclusão total, defendendo que a sociedade e não apenas a escola, deve se reorganizar para eliminar barreiras comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais. No campo educacional, isso significa garantir

ambientes acessíveis e acolhedores, capazes de responder às singularidades de cada estudante. José Carlos Libâneo, ao debater formação docente, salienta que a inclusão não pode avançar sem um preparo pedagógico consistente. Para ele, a qualidade da educação depende da capacidade do professor em articular teoria e prática de modo contextualizado, desenvolvendo estratégias diferenciadas que respondam concretamente à diversidade presente em sala de aula. Já António Nóvoa reforça a concepção de professor reflexivo, afirmando que a inclusão demanda um profissional que analise criticamente sua prática e seja capaz de reinventá-la sempre que necessário, num movimento contínuo de formação e autoformação.

Essas perspectivas convergem ao revelar que, embora os avanços legais, normativos e políticos tenham sido significativos, a efetivação da inclusão escolar ainda encontra desafios estruturais, pedagógicos e culturais. Barreiras arquitetônicas persistem em parte das escolas; currículos rígidos e pouco flexíveis dificultam a personalização da aprendizagem; e preconceitos ou baixas expectativas em relação às potencialidades dos estudantes com deficiência ainda se fazem presentes em alguns contextos. Contudo, o cenário contemporâneo também apresenta possibilidades promissoras: o fortalecimento da formação docente, o uso de tecnologias digitais e assistivas, o desenvolvimento de currículos contextualizados e adaptáveis, e o estreitamento da relação entre escola, família e comunidade emergem como caminhos para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir que o direito à aprendizagem seja efetivado para todos.

Essa reflexão dialoga diretamente com a síntese histórica que estrutura o Capítulo 1. O percurso da Educação Especial, do modelo segregador das instituições asilares dos séculos XIX e XX à atual concepção de escola inclusiva, revela um movimento de profundas reconstruções conceituais e políticas. No plano internacional, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) firmaram o paradigma da inclusão como direito humano fundamental, mobilizando países a reorganizar seus sistemas educacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a BNCC (2017) constituíram um marco normativo robusto, orientando a universalização do acesso, a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implementação de apoios pedagógicos especializados.

Entretanto, como evidenciam Freire, Vygotsky, Mantoan, Sassaki, Beyer, Libâneo e Nóvoa, a existência dessa base legal não basta: é necessário transformar a cultura da escola e as práticas pedagógicas que nela se desenvolvem. A inclusão se realiza, de fato, quando a escola reconhece o

valor da diversidade humana, organiza-se para acolhê-la e desenvolve estratégias que garantam a participação, o pertencimento e a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a inclusão escolar não é apenas uma política educacional, mas um projeto ético, político e social, que reafirma o compromisso da escola pública com a justiça, a equidade e a solidariedade. Ao reconhecer a diversidade como expressão da riqueza humana, a educação inclusiva concretiza a esperança freireana de uma sociedade democrática e o ideal vygotskiano de aprendizagem mediada e colaborativa, consolidando-se como um compromisso coletivo e contínuo de transformação social.

Capítulo II

3 Políticas municipais de formação docente e inclusão em Praia Grande

A revisão específica da literatura que compõe este capítulo tem como objetivo aprofundar as concepções, categorias analíticas e modelos teórico-interpretativos que fundamentam a presente pesquisa, estabelecendo um diálogo direto com as questões de investigação e com os objetivos delineados no estudo. A partir do percurso histórico e conceitual apresentado no Capítulo I, este capítulo busca avançar na compreensão crítica de como as políticas de formação docente, as práticas inclusivas e as ações intersetoriais se materializam no contexto da rede municipal de Praia Grande, especialmente no Ensino Fundamental I. Trata-se, portanto, de um movimento de aproximação entre teoria e realidade, no qual a literatura acadêmica, as normativas educacionais e a experiência municipal convergem para iluminar as categorias de análise deste trabalho, formação docente, gestão democrática e inclusão escolar.

A rede municipal de ensino de Praia Grande tem se destacado pelo compromisso contínuo com a formação dos profissionais da educação e pela consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão como eixo estruturante da qualidade educativa. Compreende-se, nesse contexto, que a efetividade da educação inclusiva depende diretamente da preparação técnica e humana dos educadores, da articulação entre escola, família e comunidade, e do alinhamento entre a prática pedagógica e os princípios normativos que orientam a educação nacional. Assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-PG) mantém um programa permanente de formações, voltado a todos os segmentos da rede, educadoras de creche, professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, gestores, especialistas e equipes de apoio, reconhecendo que a diversidade presente nas escolas exige respostas formativas igualmente plurais e contextualizadas.

Essas formações ocorrem em diferentes espaços e formatos, incorporando cursos promovidos pela SEDUC, encontros presenciais e virtuais, grupos de estudo, oficinas temáticas e palestras voltadas para demandas específicas. A plataforma digital de formações, hospedada no portal institucional da rede, amplia esse alcance ao oferecer cursos semanais sobre Educação Infantil, alfabetização, Educação Inclusiva e gestão escolar, enquanto as unidades educativas consolidam

espaços próprios de reflexão pedagógica, como o Horário Técnico Livre (HTL) e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HATPC), destinados ao estudo de casos, à socialização de práticas e ao planejamento colaborativo. Esse conjunto articulado de ações evidencia que a formação docente, em Praia Grande, não se limita a eventos isolados, mas constitui um processo contínuo, responsivo às necessidades reais das escolas e diretamente relacionado às metas de aprendizagem e inclusão.

No contexto da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, onde se desenvolve parte significativa desta investigação, a formação docente assume caráter ainda mais aprofundado, fundamentado na gestão democrática, na escuta ativa e na corresponsabilidade pedagógica. A escola se configura como espaço permanente de aprendizagem profissional e humana, no qual gestores, professores, especialistas e educadores de apoio participam de processos formativos voltados tanto ao aperfeiçoamento técnico quanto à compreensão sensível das demandas dos estudantes e de suas famílias. Além das formações voltadas aos profissionais, a equipe gestora realiza oficinas e rodas de conversa destinadas às famílias, com especial atenção àquelas que convivem com diagnósticos de deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Esses momentos, frequentemente marcados por relatos emocionais, ajudam a fortalecer os vínculos entre escola e responsáveis, reduzindo sentimentos de insegurança, solidão e impotência que emergem na experiência do diagnóstico.

Ao acolher essas fragilidades e reconhecer a complexidade emocional que envolve o processo de inclusão, a escola amplia seu papel social e pedagógico, atuando como espaço de orientação, apoio e diálogo. As formações oferecidas às famílias abordam temas como o uso responsável da medicação, o respeito ao ritmo individual de desenvolvimento, a importância das terapias e a corresponsabilidade no processo de inclusão. Esse movimento de aproximação favorece uma prática pedagógica mais coerente e integrada, na qual os saberes escolares e familiares se complementam e fortalecem, promovendo continuidade entre o ambiente doméstico e o escolar.

Desse modo, a escola deixa de ocupar exclusivamente a função tradicional de ensinar conteúdos e passa a se consolidar como comunidade educativa, que integra professores, gestores, estudantes e famílias em torno do mesmo propósito: garantir que cada criança tenha condições reais de aprender, participar e se desenvolver. Essa compreensão reforça que a inclusão não é tarefa individual, mas compromisso coletivo, sustentado por políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas colaborativas e relações humanizadoras que dão sentido à presença de cada estudante na escola.

As políticas de formação docente e de apoio à inclusão implementadas pelo município de Praia Grande demonstram que é possível articular compromisso político, rigor técnico e sensibilidade

humana na construção de uma educação pública de qualidade. O investimento permanente em formação, o acompanhamento pedagógico sistemático e o apoio às famílias constituem elementos fundamentais dessa política e têm contribuído para consolidar práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e transformadoras, que dialogam diretamente com as categorias analíticas deste estudo e ampliam a compreensão sobre as condições necessárias para que a inclusão escolar se efetive na realidade cotidiana das escolas públicas.

3.1 Gestão escolar democrática, formação docente e lideranças pedagógicas na consolidação da inclusão e da recomposição das aprendizagens

A consolidação de práticas inclusivas e o fortalecimento das aprendizagens nas Salas de Projeto de Aprendizagem demandam muito mais do que intervenções didáticas pontuais: exigem uma gestão escolar capaz de articular, de forma sensível e estruturada, processos formativos, organização institucional e construção de uma cultura colaborativa que sustente as práticas pedagógicas. Os documentos oficiais de Gestão Escolar da Rede Municipal de Praia Grande apontam que a recomposição das aprendizagens não se limita à ação individual do professor, mas decorre da consolidação de um ecossistema institucional orientado por acompanhamento sistemático, uso de evidências, diálogo permanente e corresponsabilidade entre todos os profissionais da escola. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel de liderança pedagógica, garantindo que a formação docente contínua, o planejamento coletivo e a análise dos indicadores de aprendizagem sejam articuladas a práticas concretas que respondam às necessidades reais dos estudantes, especialmente no contexto da inclusão escolar.

Essa liderança pedagógica não se reduz às tarefas administrativas, mas envolve a criação de rotinas e ambientes de trabalho que favoreçam a circulação de informações, a revisão periódica das práticas e o alinhamento entre os objetivos pedagógicos e as intervenções efetivamente realizadas. A gestão precisa criar condições organizacionais para que as equipes compreendam o percurso dos estudantes, identifiquem lacunas de aprendizagem, desenvolvam estratégias intencionais e monitorem constantemente o progresso, promovendo um ciclo contínuo de planejamento, ação, avaliação e replanejamento. Essa atuação dialoga diretamente com os princípios da gestão democrática, que compreende a escola como espaço de participação e escuta. Para Paulo Freire (1996), a prática educativa se realiza na comunhão e no diálogo, e a inclusão escolar expressa, de

forma concreta, esse princípio, ao exigir da instituição o reconhecimento da diversidade humana como elemento central da aprendizagem.

Autores como Paro (2018) e Libâneo (2018) reforçam que a gestão democrática se viabiliza quando os processos decisórios são compartilhados, permitindo que professores, estudantes, famílias e equipes técnicas participem da construção da vida escolar. Paro destaca que a função principal da gestão não é controlar, mas criar condições para que o trabalho pedagógico aconteça de forma significativa, ética e autônoma. Essa concepção está presente nas práticas da rede de Praia Grande, onde equipes gestoras compostas por diretoras, assistentes técnico-pedagógicos e pedagogas comunitárias atuam em parceria com professores, especialistas e famílias, promovendo uma cultura de equidade, solidariedade e corresponsabilidade. Essa articulação favorece o desenvolvimento de práticas inclusivas nas salas regulares e fortalece o funcionamento das Salas de Projeto, que dependem, para sua efetividade, de decisões colegiadas, organização institucional e diálogo constante entre todos os envolvidos no processo educativo.

A cultura colaborativa, nesse cenário, emerge como um dos pilares fundamentais para sustentar práticas inovadoras de recomposição das aprendizagens e consolidação da inclusão. Reuniões técnicas, observações de sala, devolutivas formativas, estudos de caso, análises diagnósticas e momentos de planejamento coletivo formam um conjunto de práticas que possibilitam o desenvolvimento profissional dos docentes e asseguram que a intervenção pedagógica seja resultado de reflexão contínua e não de decisões isoladas. Essas ações institucionalizam a ideia de que recompor as aprendizagens é responsabilidade compartilhada, que exige diálogo intencional, avaliação constante e colaboração entre as equipes. Quando a gestão escolar garante que essas práticas ocorram de forma sistemática, fortalece o protagonismo docente e promove um ambiente em que o professor se sente apoiado, amparado e motivado a experimentar novas estratégias.

Essa dinâmica formativa se evidencia com clareza na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, onde a gestão exerce papel ativo na mediação entre políticas públicas, profissionais da escola, estudantes e famílias. As reuniões pedagógicas, os momentos de formação interna e os conselhos de classe participativos constituem espaços de trocas significativas, nos quais se analisam casos, se avaliam estratégias e se constroem soluções coletivas. Essa prática se aproxima da noção de “liderança educativa” definida por António Nóvoa (2022), que entende o gestor como formador, articulador e catalisador de transformações no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a gestão escolar não apenas organiza processos, mas inspira, fortalece e mobiliza as equipes, criando condições para que o trabalho pedagógico se realize com qualidade e intencionalidade.

Ao mesmo tempo, a gestão atua como ponte essencial entre as políticas públicas e as práticas escolares. As demandas do cotidiano, desde o atendimento a estudantes com deficiência até a organização das Salas de Projeto, passando pelo diálogo com equipes de saúde e assistência, são mediadas de forma interdisciplinar, com foco na proteção dos direitos das crianças e no suporte aos professores. Essa abordagem colaborativa, ao integrar diferentes setores, fortalece vínculos, reduz tensões e contribui para a consolidação de uma cultura de empatia, respeito e corresponsabilidade no ambiente escolar.

Outro elemento central dessa liderança é o investimento contínuo na formação das próprias lideranças escolares. A SEDUC-PG oferece capacitações específicas aos gestores, reconhecendo que a gestão democrática e inclusiva demanda competências relacionadas à mediação de conflitos, liderança pedagógica, análise de dados educacionais, organização curricular e compreensão aprofundada da diversidade presente nas escolas. Gatti e Barreto (2020) destacam que a liderança pedagógica é uma das variáveis que mais influenciam a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, e essa constatação se confirma na prática das escolas de Praia Grande, onde o fortalecimento das lideranças tem contribuído para ampliar a confiança dos professores e favorecer práticas inclusivas e eficazes de recomposição das aprendizagens.

Assim, a integração entre gestão democrática, liderança pedagógica, formação docente contínua e cultura colaborativa demonstra que a inclusão escolar e a recomposição das aprendizagens não são iniciativas isoladas, mas parte de um projeto educacional amplo, sustentado por políticas públicas consistentes e práticas escolares humanizadoras. A gestão escolar que consolida a inclusão é a mesma que sustenta a recomposição: aquela que dialoga, escuta, organiza, forma, orienta e inspira, viabilizando, no cotidiano das escolas, o que Freire definiu como “educação como prática de liberdade”, uma educação que reconhece, acolhe e transforma.

3.2 O uso Recursos e financiamento da inclusão

A efetividade da inclusão escolar não se sustenta apenas em princípios pedagógicos e legais, mas também em condições financeiras adequadas que viabilizem sua execução. Sem recursos concretos, políticas inclusivas correm o risco de permanecer no campo do discurso, distantes das necessidades reais do cotidiano escolar.

Em Praia Grande, a política municipal de financiamento educacional tem se destacado pela descentralização e pela autonomia conferida às escolas. A E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, assim

como as demais unidades da rede, recebe recursos provenientes de diferentes fontes, entre elas a verba de subvenção municipal, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Termo de Colaboração firmado entre a unidade escolar e a Prefeitura Municipal, por meio da Associação de Pais e Mestres (APM).

O Termo de Colaboração constitui um instrumento essencial para o funcionamento cotidiano da escola, pois permite o investimento em materiais pedagógicos, de manutenção e de limpeza, conforme as deliberações da APM, que se reúne periodicamente para discutir as prioridades de aplicação dos recursos. Essa prática traduz, na esfera financeira, o princípio da gestão democrática, uma vez que as decisões são tomadas de forma coletiva, considerando a escuta dos professores, funcionários e representantes da comunidade.

De forma complementar, o PDDE Qualidade/Acessibilidade representa um avanço importante no financiamento da inclusão. O programa, criado pelo FNDE em 1995, descentraliza recursos diretamente para as escolas, com o objetivo de promover melhorias estruturais e pedagógicas voltadas à equidade. Em 2024, segundo o próprio FNDE, o PDDE destinou cerca de R\$ 2 bilhões às escolas públicas, incluindo aquelas com atendimento especializado e perfil inclusivo. No caso da rede de Praia Grande, parte desses valores são obrigatoriamente aplicada em materiais acessíveis e inclusivos, como tecnologias assistivas, mobiliário adaptado, jogos pedagógicos e equipamentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer revela que, nos últimos anos, a unidade destinou parte significativa de sua verba à ampliação dos recursos inclusivos, com prioridade para aquisição de materiais psicomotores, instrumentos de apoio sensorial e adaptações físicas. Essas decisões foram tomadas em assembleias da APM, com base em critérios de urgência pedagógica e demandas identificadas pelos professores. Ainda que o montante recebido tenha possibilitado avanços notáveis, o relatório financeiro aponta que os valores não são suficientes para cobrir todas as necessidades de infraestrutura e formação docente que o público de inclusão requer.

Essa constatação reforça o argumento de Paro (2019), para quem a gestão democrática implica não apenas transparência, mas também participação crítica e corresponsável nas decisões orçamentárias. Segundo o autor, “a escola verdadeiramente pública é aquela que pertence à coletividade e se organiza de modo que todos participem da definição de seus rumos”. Assim, a participação da APM e do Conselho de Escola nas deliberações sobre o uso das verbas não é apenas um ato administrativo, mas um exercício de cidadania e corresponsabilidade social.

Na mesma direção, Lück (2009) destaca que a gestão escolar deve ser compreendida em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, todas interdependentes e orientadas por um mesmo propósito: o desenvolvimento integral dos alunos. Para a autora, a eficiência da gestão depende da capacidade de articular recursos, pessoas e processos, de modo que cada decisão orçamentária reflita a intencionalidade pedagógica da escola.

No caso de Praia Grande, observa-se que essa articulação tem se fortalecido por meio da formação de gestores e equipes técnicas em cursos promovidos pela Secretaria de Educação. Essas formações abordam temas como prestação de contas, elaboração de planos de aplicação e monitoramento de resultados, o que contribui para o uso responsável e pedagógico das verbas.

Ainda que os recursos recebidos, provenientes do PDDE, do Termo de Colaboração e da subvenção municipal, tenham garantido avanços significativos, a demanda crescente por adaptações estruturais e apoio técnico torna evidente a necessidade de ampliação dos investimentos. A inclusão, para se consolidar, requer financiamento contínuo e coerente com a expansão das matrículas e com a complexidade dos casos atendidos.

Em síntese, a gestão dos recursos na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer traduz um modelo participativo e ético de administração pública. A escola tem utilizado os recursos de forma planejada, transparente e pedagógica, reafirmando que a inclusão não é um favor institucional, mas o exercício pleno da cidadania. Quando o financiamento é construído coletivamente e orientado por finalidades educacionais, o resultado é uma escola mais justa, acessível e capaz de garantir o direito de aprender a todos os seus estudantes.

3.3 Cultura colaborativa, gestão democrática e lideranças pedagógicas na consolidação da inclusão escolar em Praia Grande

A consolidação de uma cultura colaborativa constitui um dos pilares fundamentais da formação docente contemporânea e da efetivação da inclusão escolar, especialmente em redes públicas que reconhecem o trabalho coletivo como motor de aprendizagem e transformação. Em Praia Grande, essa cultura tem se fortalecido de maneira gradual e consistente, impulsionada pelas políticas de formação continuada e, sobretudo, pela atuação das equipes gestoras, que estimulam o compartilhamento de experiências, a reflexão entre pares e a construção conjunta de soluções pedagógicas. A ideia de colaboração defendida pelos estudos de Vygotsky (1998), que compreende o conhecimento como produto das interações sociais, e por Paulo Freire (1996), para quem “ninguém

educa ninguém, os homens se educam em comunhão”, evidencia que o processo educativo se materializa no encontro entre sujeitos. Essa dimensão ética e pedagógica encontra expressão direta no cotidiano das escolas municipais, nas quais o aprendizado emerge da partilha, do diálogo e da escuta ativa.

No âmbito da inclusão, a colaboração entre profissionais assume papel ainda mais significativo, uma vez que o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes exige articulação constante entre professores da sala regular, educadores de apoio e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesses espaços, a responsabilidade pelo aprendizado é compartilhada, e as decisões pedagógicas são tomadas coletivamente, seja na elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), na adaptação de atividades ou na análise de casos específicos. Esse movimento transforma a escola em uma verdadeira comunidade de prática, conforme conceituado por Wenger (1998), onde o conhecimento é construído socialmente e continuamente reconstruído a partir dos problemas e desafios enfrentados. Nos espaços formais, como conselhos de classe, formações, reuniões pedagógicas e planejamentos integrados, e nos informais, como conversas de corredor e trocas espontâneas entre docentes, esse sentimento de pertencimento e cooperação sustenta práticas mais sensíveis, criativas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

A neuroeducação reforça esse entendimento ao demonstrar que a aprendizagem humana é profundamente influenciada por ambientes afetivos positivos. Rômulo Terminelis da Silva (2025) destaca que a cooperação fortalece os vínculos emocionais e cognitivos, favorece a plasticidade neural e amplia a capacidade de atenção, memória e criatividade. Aprender com o outro, portanto, não é apenas um processo social, mas também biológico: a colaboração reorganiza o cérebro, fortalece conexões e potencializa a aprendizagem. Essa perspectiva ilumina a importância da cultura colaborativa não apenas como diretriz institucional, mas como condição neuropsicológica para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o avanço das práticas inclusivas. Ao partilharem experiências, refletirem coletivamente e analisarem casos reais, os professores ampliam repertórios pedagógicos, desenvolvem maior sensibilidade às diferenças e constroem uma docência mais humana, significativa e inovadora.

Em escolas como a E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, essas práticas colaborativas se materializam em rodas pedagógicas, socialização de projetos, acompanhamento conjunto de estudantes e discussões sobre estratégias de intervenção. Nesses encontros, as equipes analisam situações complexas, identificam soluções criativas e constroem repertórios coletivos que fortalecem

o trabalho pedagógico. Além disso, esse espírito de cooperação favorece o acolhimento emocional, reduz o isolamento docente e fortalece vínculos, criando um ambiente escolar mais coeso, empático e comprometido com a inclusão. Assim, a cultura colaborativa que permeia a rede municipal de Praia Grande constitui um diferencial para a formação docente e para a consolidação das práticas inclusivas, uma vez que ela se estabelece não apenas em cursos e oficinas, mas na vida real da escola, nas relações que se estabelecem diariamente e nos vínculos que sustentam a aprendizagem.

Entretanto, embora a cultura colaborativa seja essencial para fortalecer o trabalho docente e sustentar práticas inclusivas, ela não se desenvolve de forma espontânea. Sua consolidação depende diretamente da forma como a gestão escolar organiza, conduz e sustenta os processos pedagógicos. É nesse ponto que a gestão democrática e as lideranças pedagógicas assumem papel central: são elas que dão direção, sentido e continuidade às práticas colaborativas, integrando políticas públicas, cultura institucional e necessidades concretas da comunidade escolar.

A efetivação da educação inclusiva nas escolas públicas exige, portanto, uma gestão democrática capaz de transformar princípios legais em práticas cotidianas de acolhimento, equidade e respeito à diversidade. Em Praia Grande, observa-se que diretores, coordenadores e professores articuladores desempenham papel decisivo na construção de uma cultura institucional voltada para a inclusão. A gestão democrática, como defende Paro (2016), não se limita a um modelo administrativo, mas constitui uma filosofia de trabalho baseada na participação coletiva e na corresponsabilidade. Essa concepção se aproxima da educação dialógica proposta por Paulo Freire, que compreende o diálogo como condição para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania. Ao adotar práticas de escuta ativa, transparência e tomada de decisão compartilhada, o gestor cria condições para que o ambiente escolar se torne mais inclusivo, colaborativo e coerente com seus princípios educacionais.

O olhar neuroeducacional reforça essa perspectiva ao demonstrar que relações de confiança e pertencimento ampliam a capacidade cognitiva de todos os envolvidos — alunos, professores e equipes gestoras. Terminelis da Silva (2025) afirma que lideranças que atuam com empatia, diálogo e acolhimento fortalecem não apenas o clima organizacional, mas o próprio potencial de aprendizagem das pessoas. Nesse sentido, liderar com humanidade e sensibilidade é também liderar com eficácia pedagógica, pois as emoções influenciam diretamente a atenção, a memória e o engajamento.

No cotidiano das escolas municipais, a gestão democrática se manifesta por meio de práticas como reuniões de planejamento participativo, conselhos escolares atuantes, elaboração coletiva do

Projeto Político-Pedagógico (PPP) e incentivo à autonomia docente. Tais práticas consolidam a escola como comunidade de aprendizagem, onde o saber é compartilhado e a tomada de decisão é fruto de reflexão coletiva. As lideranças pedagógicas desempenham função articuladora: cabe à diretora assegurar condições materiais e emocionais de trabalho; à coordenadora pedagógica, promover formação e acompanhamento; ao educador de apoio e ao AEE, estabelecer pontes entre o ensino regular e as práticas especializadas. Essa articulação torna viável a implementação de PEIs, adaptações curriculares e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

O fortalecimento da gestão democrática, somado à cultura colaborativa, contribui para consolidar práticas inclusivas mais permanentes e eficazes. Em escolas como a Arquiteto Oscar Niemeyer, decisões são tomadas coletivamente, a criatividade pedagógica é estimulada e a comunicação entre os setores é valorizada, o que garante coerência e continuidade às ações inclusivas. Para Nóvoa (2022), liderar pedagogicamente é formar outros formadores, criando redes de apoio que ultrapassam os muros da escola. Da mesma forma, Libâneo (2018) reforça que a gestão escolar deve ser compreendida como processo pedagógico e não apenas técnico.

Assim, a gestão democrática emerge como eixo estruturante da escola inclusiva, articulando políticas públicas, cultura institucional e práticas pedagógicas. Ao promover diálogo, corresponsabilidade e participação, a liderança inclusiva cria condições para que a diversidade seja compreendida como fonte de aprendizagem e para que a escola pública garanta a todos o direito de aprender e de pertencer.

3.4 Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: desafios e avanços na rede municipal

A formação docente constitui o alicerce sobre o qual se constrói a qualidade do ensino e a efetividade da inclusão escolar. É por meio dela que o professor desenvolve a capacidade de compreender a diversidade, planejar intervenções pedagógicas diferenciadas e criar ambientes de aprendizagem que respeitem os ritmos e potencialidades de cada aluno. Em Praia Grande, essa consciência tem se traduzido em políticas concretas e em um movimento coletivo de aprimoramento profissional que atravessa todas as etapas da educação básica.

Segundo Tardif (2025), “os saberes docentes são construídos na prática e pela prática”, o que significa que a formação não se esgota na universidade ou em cursos pontuais, mas se renova continuamente no cotidiano escolar. Essa perspectiva é perceptível nas ações formativas

desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Praia Grande, que reconhece a escola como espaço de produção de conhecimento e de reflexão sobre a própria prática.

Nos últimos anos, o município tem ampliado significativamente a oferta de cursos e capacitações voltados à educação inclusiva, à alfabetização e ao desenvolvimento socioemocional. Tais ações são oferecidas tanto na modalidade presencial quanto online, por meio da plataforma digital da SEDUC, e são acompanhadas de forma sistemática pelas equipes técnicas de cada departamento. O foco dessas formações é o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos docentes lidar com as diferentes manifestações da aprendizagem e das relações humanas em sala de aula.

Na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, observa-se que as formações têm gerado impactos visíveis na prática pedagógica. As professoras e os educadores relatam maior segurança para adaptar estratégias de ensino, elaborar atividades diversificadas e conduzir situações desafiadoras com empatia e criatividade. Esse avanço é resultado de um trabalho que combina teoria, prática e acompanhamento contínuo, em um processo de construção coletiva e compartilhada de saberes.

Mantoan (2023) defende que “a inclusão só se efetiva quando a escola se transforma”, e essa transformação exige professores preparados, mas também motivados e apoiados por uma gestão que valorize suas iniciativas. Nesse sentido, a formação continuada em Praia Grande não se limita ao domínio técnico, mas envolve o desenvolvimento humano e emocional dos profissionais, promovendo a reflexão sobre atitudes, valores e posturas éticas.

Os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e as reuniões de HTL (Horário Técnico Livre) realizados nas unidades escolares constituem espaços privilegiados para o fortalecimento da prática inclusiva. Neles, os professores compartilham experiências, analisam casos, discutem estratégias pedagógicas e avaliam os resultados alcançados. Essa troca entre pares tem sido fundamental para reduzir a sensação de isolamento docente e consolidar uma cultura de colaboração.

Além das formações voltadas aos educadores, as ações intersetoriais entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social também têm se mostrado essenciais. A articulação com as clínicas conveniadas, os atendimentos especializados e as visitas de terapeutas às unidades escolares representam um avanço significativo na integração entre os campos pedagógico e clínico. Esses profissionais, ao observarem o aluno em contexto escolar, elaboram relatórios compartilhados com as equipes pedagógicas, oferecendo sugestões e estratégias que contribuem para o aprimoramento do trabalho docente.

Contudo, mesmo diante dos avanços, persistem desafios. A ampliação do número de alunos público-alvo da educação especial nas salas regulares tem exigido maior investimento em recursos humanos e materiais. A sobrecarga docente e a escassez de profissionais de apoio em algumas unidades ainda representam obstáculos à plena efetivação das políticas inclusivas. Perrenoud (2019) lembra que “ensinar é um ofício que exige improvisação e invenção”, e que o professor precisa ser constantemente apoiado para lidar com a imprevisibilidade das situações educativas.

A experiência da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, porém, demonstra que a formação, quando contínua e alinhada às reais necessidades dos profissionais, é capaz de transformar o ambiente escolar. A combinação entre a gestão democrática, o acompanhamento pedagógico sistemático e a valorização das experiências docentes tem permitido que as práticas inclusivas avancem, mesmo diante das limitações estruturais.

Essas evidências indicam que a inclusão escolar, em Praia Grande, caminha de forma sólida, impulsionada por um modelo de formação que reconhece o professor como protagonista e agente de mudança. Trata-se de um movimento em constante aperfeiçoamento, que reafirma o compromisso da rede municipal com a equidade, a justiça social e o direito de todos à aprendizagem.

3.5 Desafios persistentes e perspectivas futuras para a rede municipal

A consolidação da educação inclusiva em Praia Grande representa um processo contínuo e dinâmico, que se renova diante de cada desafio e se fortalece à medida que novas demandas surgem no cotidiano escolar. Os avanços conquistados na formação docente, na gestão democrática e na articulação entre escola e família são inegáveis e constituem a base estrutural da política inclusiva municipal; contudo, tais conquistas convivem com obstáculos que precisam ser enfrentados de forma coletiva, articulada e sistêmica para que a inclusão se materialize em toda a sua amplitude. Entre os principais desafios identificados, destaca-se a necessidade de ampliar o número de profissionais de apoio e de especialistas da Educação Especial para atender à crescente demanda de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Embora o município tenha investido na expansão das Salas de AEE e na formação continuada das equipes docentes, o aumento significativo de matrículas exige novos arranjos pedagógicos e administrativos, além de políticas mais robustas de contratação e distribuição de recursos humanos. Outro aspecto que merece atenção refere-se à sobrecarga dos docentes, que lidam diariamente com alunos em diferentes níveis de desenvolvimento, com demandas emocionais e cognitivas diversas, ao mesmo tempo em que precisam cumprir

exigências burocráticas, atender às famílias e elaborar intervenções personalizadas. Mesmo com o apoio das equipes gestoras e das formações promovidas pela SEDUC e pelas escolas, muitos professores relatam a necessidade de maior tempo institucional para planejamento, troca de experiências e acompanhamento técnico especializado, condição fundamental para a efetivação das práticas inclusivas.

A análise dos dados levantados pela autora junto aos docentes da rede municipal de Praia Grande revela um panorama que combina conquistas expressivas e desafios persistentes, trazendo à tona a complexidade do processo de inclusão. Entre os participantes da pesquisa, 80% relataram percepções positivas quanto à formação continuada e ao suporte da gestão escolar, destacando o impacto das formações oferecidas pela SEDUC-PG e pelas próprias unidades na ampliação do repertório metodológico e no fortalecimento da relação entre escola e família. Cerca de 5% dos docentes apresentaram avaliações parciais, reconhecendo avanços significativos, mas apontando limitações nas condições físicas das escolas e na oferta de materiais adaptados, elementos essenciais para práticas inclusivas eficazes. Já 15% dos profissionais manifestaram insatisfação mais acentuada, especialmente em relação à ausência de profissionais de apoio em tempo integral e à dificuldade em equilibrar o atendimento individualizado com o ritmo coletivo da turma. Esses dados reforçam que a inclusão é um processo gradativo e coletivo, que demanda investimento permanente em infraestrutura, formação contínua, suporte técnico e acolhimento emocional aos profissionais. Conforme argumenta Nóvoa (2022), a escola do futuro não será apenas a que ensina melhor, mas aquela que aprende continuamente com seus sujeitos, desafios e contextos. Essa aprendizagem institucional implica reconhecer limites, valorizar experiências, construir soluções conjuntas e reinventar práticas, reafirmando a inclusão como compromisso ético, político e pedagógico de todos os que compõem a comunidade escolar.

Para Tardif (2014), os saberes docentes abrangem os conhecimentos, as competências, as aptidões e as atitudes que dirigem o trabalho do educador. Nada obstante, só seria prudente considerar os saberes em situações nas quais o docente possa expressar diferentes naturezas para suas concepções e ações. Cabe salientar que, ao longo do processo de formação docente, a etapa inicial configura-se como um momento de desenvolvimento profissional que apresenta restrições, cujos efeitos impõem a necessidade de criação de oportunidades para a formação continuada, a qual tem o potencial de minimizar questões advindas da etapa inicial (Chevallard, 1991). Nesse sentido, Maldaner (2006, p. 45) afirma que: “(...) é diferente saber os conteúdos em um contexto [...] de sabê-los, em contexto de mediação pedagógica [...]. (...) Ausente a perspectiva pedagógica, o professor não

saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos”.

No cotidiano da educação básica, especialmente no processo de alfabetização, torna-se evidente que muitos desafios ainda persistem. Axt (1991) salienta que a insuficiência de materiais e a pouca preparação dos professores são problemas recorrentes. Silva e Zanon (2000) corroboram tais razões, afirmando que os docentes compreendem a importância de metodologias ativas para a melhoria do ensino, apesar das dificuldades rotineiras de implementação e manutenção.

Além disso, os profissionais podem não priorizar aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem, fato frequentemente associado à carência formativa e à falta de clareza sobre a própria intencionalidade pedagógica. Segundo Giani (2010), a origem de muitos desses entraves pode residir justamente na formação docente. Um ambiente escolar com materiais diversificados, mas sem uma mediação qualificada, não será suficiente para envolver os educandos de forma significativa.

Diante disso, é necessário revisitar a estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, visto que muitos ainda se baseiam na dicotomia entre teoria e prática. Torna-se incoerente exigir que a prática pedagógica do docente seja inovadora se sua experiência como aluno esteve ancorada em métodos tradicionais e descontextualizados.

Nesse ínterim, García Barros, Martínez Losada e Mondelo Alonso (1998) realizaram um estudo com professores em formação e em exercício e observaram a necessidade de incluir na formação docente reflexões sobre as limitações de práticas rotineiras e pouco investigativas. Para os autores, as transformações na formação dos educadores deveriam alcançar também as metodologias empregadas no processo formativo. Mesmo diante da escassez de recursos, uma formação crítica e reflexiva pode fomentar a valorização de práticas significativas e incentivar os professores a buscar estratégias mais eficazes para suas turmas (Giani, 2010).

A formação docente, portanto, é um processo contínuo e inacabado, que se estende ao longo da trajetória profissional. Para Mizukami et al. (2003), essa formação consiste em situações formais com foco na reciclagem ou capacitação, fundamentadas em uma perspectiva que valoriza o domínio de saberes teóricos a serem aplicados posteriormente. Em contrapartida, Pimenta (2008) defende que a experiência docente se constitui socialmente, a partir de vivências reais e da prática em diferentes contextos educativos, em uma dinâmica constante de reflexão. Os saberes pedagógicos emergem das relações entre professor e aluno, da motivação, do comprometimento e da construção conjunta do conhecimento. O professor que reflete sobre sua prática é capaz de confrontá-la, ressignificá-la e construir novos caminhos pedagógicos.

Do ponto de vista pedagógico, a rede municipal de Praia Grande tem mostrado avanços significativos na consolidação de práticas inclusivas. A integração entre as equipes gestoras, docentes e técnicas tem permitido a criação de Planos de Ação Pedagógica Individualizados, elaborados com base em observações e relatórios que acompanham o desenvolvimento dos alunos. Essa metodologia colaborativa contribui para alinhar o trabalho pedagógico com as orientações clínicas e fortalecer o diálogo intersetorial.

Outra perspectiva promissora está na valorização das experiências bem-sucedidas das unidades escolares, transformando-as em referências formativas para outras escolas da rede. A socialização de boas práticas, por meio de encontros pedagógicos, seminários e publicações internas, tem ampliado o repertório coletivo e reforçado o sentimento de pertencimento dos profissionais.

Contudo, o avanço da inclusão escolar também requer olhar atento para o bem-estar emocional dos educadores. As demandas afetivas e cognitivas envolvidas na mediação de aprendizagens complexas e heterogêneas exigem que a política educacional contemple estratégias de cuidado, escuta e apoio psicológico aos professores. Como enfatiza Rios (2021), “o educador precisa estar inteiro para poder educar”. A promoção da saúde mental e do equilíbrio emocional do corpo docente deve, portanto, ser reconhecida como parte integrante da política de formação continuada.

Por fim, o futuro da educação inclusiva em Praia Grande dependerá da capacidade de sustentar a coerência entre princípios e práticas. A construção de uma escola que acolhe, respeita e ensina todos os alunos é um desafio ético e político que se concretiza no cotidiano. As evidências deste estudo apontam que a rede municipal caminha firmemente nesse sentido, com base na formação docente, na gestão democrática e no compromisso coletivo com a equidade.

A experiência da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer ilustra que é possível transformar o ideal de inclusão em realidade. Quando há formação sólida, liderança pedagógica sensível e envolvimento das famílias, a escola torna-se espaço de vida, de encontro e de transformação. Assim, mais do que um dever legal, a inclusão em Praia Grande é expressão de um projeto educacional que acredita na potência humana e no poder emancipador da educação.

No que se refere à alfabetização, entende-se que esse processo vai além da decodificação mecânica da linguagem: ele representa a construção de significados e o reconhecimento do próprio lugar no mundo. Lorenzetti e Delizoicov (2001) apontam que a linguagem se transforma em instrumento de ampliação do universo cultural do sujeito. Nesse processo, o papel do professor é fundamental como orientador, motivador e mediador da aprendizagem, favorecendo tanto a apropriação do sistema de escrita quanto o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

É essencial que as práticas de ensino façam sentido para as crianças, que estejam ancoradas em suas vivências e promovam a construção ativa do conhecimento.

Tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser intencionadas para que o educador desenvolva, além dos conteúdos didáticos, metodologias, valores e atitudes voltadas para uma educação significativa. Carvalho e Gil-Pérez (2011) defendem que o docente deve assumir uma postura investigativa e reflexiva, pois tais características sustentam práticas capazes de lidar com a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, superando modelos simplistas e repetitivos.

Além do domínio de conteúdos, o educador precisa compreender o conhecimento como uma construção contínua — tanto para seus alunos quanto para si mesmo. Nessa lógica, o professor atua como mediador e facilitador do aprendizado, garantindo espaços para que os estudantes expressem suas ideias, compartilhem hipóteses, participem de situações-problema e elaborem respostas de forma autônoma. O uso de estratégias variadas e sensíveis à realidade dos alunos contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Nesse cenário, a ludicidade assume papel central. Ao incorporar jogos lúdicos, dinâmicas cooperativas e elementos de gamificação não digital, o professor potencializa a aprendizagem de maneira envolvente e significativa. Essas estratégias não se resumem ao entretenimento: ao contrário, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de competências fundamentais, como raciocínio lógico, criatividade, memória, atenção e trabalho em grupo. O jogo, quando mediado intencionalmente, torna-se um instrumento poderoso de alfabetização e de formação integral. Dessa forma, os saberes pedagógicos devem ser entendidos como um alicerce essencial para a superação de práticas fragmentadas, pois promovem o engajamento dos educandos no ambiente escolar e favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, contextualizada e ativa.

“Começam-se a questionar as visões simplistas sobre a formação dos professores de Ciências e a compreender a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir uma docência de qualidade. Isso não é possível, obviamente, no tempo necessariamente limitado da formação inicial: as exigências de formação são tão grandes que procurar cumpri-las no período inicial conduziria ou a uma duração absurda ou a um tratamento superficial. Por outro lado, muitos dos problemas do processo ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática. Por tudo isso, a formação dos professores tende cada vez mais a apoiar-se em uma formação inicial relativamente breve (a duração habitual de uma licenciatura) e em uma estrutura de formação permanente dos professores em serviço.” (Gil-Pérez, 1996, p. 73).

Os espaços educativos devem proporcionar uma diversidade de materiais e recursos capazes de incentivar a gamificação e impulsionar a investigação. Jogos pedagógicos, livros, materiais artísticos e científicos devem estar disponíveis de forma acessível e atrativa, permitindo que os alunos tenham contato com diferentes linguagens e expressões. Contudo, há desafios a serem vencidos, como, por exemplo, a resistência encontrada por alguns educadores em relação ao uso da gamificação nos ambientes escolares, a qual pode ser atribuída a concepções tradicionais de ensino que valorizam uma abordagem mais formal e séria do processo educativo.

É necessário que o espaço educacional considere as atividades gamificadas como uma abordagem estratégica para propiciar o desenvolvimento do conhecimento ao longo da aprendizagem, evitando limitar-se unicamente ao enfoque pedagógico centrado no conteúdo, o qual pode estar inerentemente associado ao ensino formal. No entanto, é fundamental apoiar as crianças na construção de sua percepção global, incorporando as dimensões afetivas, assim como promovendo a convivência respeitosa, incentivando a criatividade e, simultaneamente, o respeito aos direitos dos educandos.

No âmbito da educação básica, é crucial que as propostas pedagógicas considerem o aluno como um indivíduo histórico com direitos, reconhecendo sua participação ativa na construção de sua identidade pessoal e coletiva. O estudante é um ser social que se desenvolve por meio das interações, relações e práticas diárias, e ao realizar atividades gamificadas, não apenas se diverte, mas também adquire conhecimento, estimula a imaginação, cria estratégias, manifesta desejos, observa, experimenta, narra, indaga e constrói significados sobre a natureza e a sociedade. Portanto, a gamificação adquire uma dimensão culturalmente moldada, na qual as crianças contribuem para a produção cultural por meio de suas atividades lúdicas.

No contexto educacional, é essencial que o planejamento curricular da educação básica inclua a valorização e a promoção das atividades gamificadas como parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O ambiente escolar deve oferecer espaços e recursos adequados para que os alunos possam expressar sua criatividade, explorar diferentes funções e contextos, e construir saberes por meio das práticas gamificadas.

No ensino fundamental, as orientações curriculares enfatizam a interação dos alunos com os demais envolvidos no espaço escolar e destacam a importância das atividades gamificadas para o cotidiano escolar. Nesse sentido, Carvalho (2003, p. 28) destaca que: “[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da

inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se portanto em jogo”.

A atividade recreativa desempenha um papel fundamental na expressão dos educandos, permitindo que eles explorem e compreendam o mundo ao seu redor. Quando devidamente aplicada, a abordagem educativa baseada na ludicidade e na gamificação contribui de forma relevante para o processo de ensino-aprendizagem, e por este motivo, é necessário refletir sobre a importância da gamificação no contexto pedagógico, especialmente no ambiente escolar. Ao reconhecer a importância vital do elemento lúdico nesse processo educacional, é essencial direcionar a prática pedagógica de forma a incorporar atividades gamificadas, com o propósito de proporcionar aos estudantes um ambiente educativo mais prazeroso e motivador, de maneira que o espaço escolar ofereça uma aprendizagem com significado.

Segundo Aquino, Aquino & Caetano (2022), no contexto social contemporâneo, as crianças têm menos tempo disponível para a prática de atividades recreativas e gamificadas e, conseqüentemente, menos possibilidades para explorar, desenvolver e recriar vivências e conhecimentos sobre si mesmas, bem como sobre o contexto global que as envolve. Um dos maiores riscos associados a essa redução de tempo para atividades fundamentais é o avanço tecnológico, responsável, em muitos casos, por diminuir as oportunidades supracitadas no cotidiano dos estudantes.

“Atualmente, o impacto que as mídias utilizadas pelas crianças exercem em sua formação social e cultural tem se tornado foco de muitos estudos, bem como o tempo permitido pelos pais para o acesso a essas mídias - que podem suprimir atividades básicas e primordiais ao desenvolvimento infantil. [...] No que se refere ao tempo de uso de tecnologias digitais por crianças pequenas, a SBP [...] reitera as orientações [...] de que crianças menores de 2 anos devem ser preservadas de qualquer contato com telas. No que se refere às crianças entre 2-5 anos, o contato não deve exceder uma hora ao dia, com integral supervisão de um adulto, ao passo que para crianças na faixa etária de 6-10 anos, o acesso pode ser ampliado para o tempo máximo de duas horas ao dia, com acompanhamento e direcionamento de um adulto. Esses cuidados, segundo a SBP e a Organização das Nações Unidas (ONU), preservam as crianças de riscos que envolvem comprometimento nos aspectos cognitivo, físico, motor, comportamental e psicológico.” (Aquino, Aquino & Caetano, 2022, p. 657-658).

A exposição prolongada a dispositivos eletrônicos pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos, pois o uso excessivo de telas está

associado a problemas de saúde, como obesidade, distúrbios do sono e problemas de visão, entre outras condições. O tempo despendido em frente às telas pode limitar as oportunidades para a interação social, assim como reduzir a prática de atividades físicas e a exploração sensorial, elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças na escola.

O período de desenvolvimento escolar é crucial para a formação de habilidades essenciais no indivíduo, como linguagem, coordenação motora e habilidades sociais. A interação direta com o ambiente físico, o contato com objetos tangíveis, as dinâmicas gamificadas que envolvem movimentos corporais, as brincadeiras imaginativas e a interação face a face com adultos e colegas são elementos-chave para o desenvolvimento equilibrado nesta fase. O uso excessivo de telas pode interferir nesses processos, limitando a capacidade dos estudantes de explorar o mundo real, desenvolver a criatividade e estabelecer conexões significativas com outras pessoas. Por isso, é fundamental que o ambiente escolar privilegie práticas que promovam a gamificação presencial, com jogos e atividades lúdicas que envolvam interação social e estimulem o corpo e os sentidos, garantindo um desenvolvimento mais completo e saudável dos educandos.

“Os pais devem estimular seus filhos a brincar, inclusive ao ar livre, oferecendo alternativas divertidas que promovam o seu aprendizado. Correr, pular, dançar e realizar brincadeiras que envolvam o próprio corpo, como pintar, desenhar e montar quebra-cabeças, possibilidades concretas e fáceis para a estimulação infantil. Quanto às práticas docentes, o ideal é fazer com que as crianças tenham contato umas com as outras, trabalhando atividades de socialização, contação de histórias com recursos lúdicos, rodas de músicas e brinquedos pedagógicos que permitam desenvolver a atenção e a inteligência no seu ritmo.” (Souza; Mascarenhas; Cardoso; Jesus, 2023).

As escolas possuem a responsabilidade de buscar alternativas capazes de promover um equilíbrio saudável entre o uso de tecnologia e o desenvolvimento integral dos educandos. A integração de atividades gamificadas, interativas e baseadas no contato físico, como jogos cooperativos, dinâmicas ao ar livre, música, arte e manipulação de materiais concretos, pode proporcionar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e motivador.

Os educadores devem orientar pais e responsáveis sobre os riscos do uso excessivo de telas e incentivem práticas saudáveis de tecnologia em casa, estabelecendo limites claros e promovendo a participação das crianças em atividades off-line, que estimulem a socialização, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo por meio de experiências concretas e relacionais.

3.5.1 Ferramentas e metodologias ativas na inclusão: jogos, gamificação, storytelling, lousa digital e trabalho coletivo em Praia Grande

Pesquisas recentes sobre a implementação de tecnologia no campo da Educação têm indicado que jogos, ambientes gamificados e métodos baseados em desafios possuem forte potencial para estimular o engajamento escolar em tarefas acadêmicas e favorecer a aquisição de saberes e competências, especialmente em contextos que demandam motivação extra e mediações diferenciadas, como é o caso da inclusão escolar. Estudos desenvolvidos na última década mostram que a expansão contínua na utilização de dispositivos e ferramentas digitais, associada ao potencial desses recursos para induzir mudanças comportamentais e consolidar repertórios acadêmicos, tem levado investigadores e educadores a examinar, com maior profundidade, os benefícios da tecnologia na Educação, enfatizando tanto o desenvolvimento de competências cognitivas quanto socioemocionais. Contudo, tais possibilidades não se concretizam de forma automática: dependem de uma formação docente consistente, que prepare o professor para selecionar, adaptar e integrar essas ferramentas de maneira intencional, alinhada ao currículo e às necessidades dos estudantes, em especial daqueles que apresentam deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento.

No campo da aprendizagem baseada em jogos, a literatura contemporânea aponta que jogos educativos e estratégias gamificadas podem ser estruturados de forma a contemplar objetivos claros e mensuráveis, oferecer feedback imediato ao estudante, graduar progressivamente a complexidade das tarefas e respeitar o ritmo individual de aprendizagem. A Aprendizagem Baseada em Jogos (Game-Based Learning – GBL) refere-se ao uso ou adaptação de jogos, físicos ou digitais, com finalidades pedagógicas específicas, enquanto a gamificação diz respeito à incorporação de elementos de design de jogos — como pontos, missões, desafios, narrativas e recompensas — em ambientes que não são, em si, jogos, como a sala de aula e os projetos pedagógicos. A possibilidade de personalizar esses recursos de acordo com as características dos estudantes aproxima essas tecnologias de pressupostos da análise do comportamento e de abordagens centradas no protagonismo discente, pois permite que o professor organize ambientes de aprendizagem nos quais o aluno é constantemente convidado a agir, tomar decisões, experimentar, errar e tentar novamente. Ao mesmo tempo, o uso planejado de jogos e gamificação facilita a monitorização do progresso, já que os registros de desempenho podem ser analisados para ajustar desafios e apoiar os estudantes que mais precisam.

Ainda que a literatura aponte o elevado potencial desse tipo de ferramenta, pesquisadores destacam que sua implantação efetiva está diretamente vinculada à adesão e à capacitação do corpo docente. Quando os educadores têm oportunidade de explorar os jogos, compreender seus mecanismos e receber formação orientada ao uso pedagógico, constroem uma visão mais positiva e ampliam sua aptidão para incorporá-los às rotinas de ensino, inclusive em contextos inclusivos. Ao mesmo tempo, diversas revisões apontam que ainda há carência de estudos sobre a criação e execução de iniciativas formativas específicas para professores acerca do uso de jogos, gamificação e tecnologias digitais na prática cotidiana. Esse cenário evidencia que uma etapa crucial para a estruturação de programas de formação é a definição clara dos comportamentos e competências que se deseja desenvolver nos docentes, de modo a planejar situações de aprendizagem que sejam observáveis, avaliáveis e transferíveis para a sala de aula. Mais do que formar futuros professores, é fundamental investir em educadores que já atuam nas redes, pois são eles que poderão aplicar imediatamente os conhecimentos trabalhados nos cursos, possibilitando examinar, na prática, o impacto das formações sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a inclusão escolar.

Nesse contexto, a experiência da rede municipal de Praia Grande, e em especial da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, oferece um campo fértil para observar como essas metodologias ativas têm sido incorporadas ao cotidiano escolar com foco na inclusão. A gamificação, por exemplo, vem se consolidando como uma metodologia capaz de potencializar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes nas etapas de alfabetização, segmento em que a heterogeneidade é marcante e onde as necessidades de mediação se intensificam diante da presença de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Inspirados pelos princípios do design de jogos, professores da rede têm transferido para as atividades pedagógicas elementos como desafios graduais, recompensas simbólicas, feedback imediato, missões colaborativas e narrativas temáticas, transformando tarefas tradicionalmente expositivas em experiências lúdicas, significativas e motivadoras, nas quais os estudantes se sentem convidados a participar ativamente.

Na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, essa abordagem se materializa em práticas voltadas, sobretudo, à alfabetização de alunos com defasagens significativas. As propostas de gamificação são planejadas com objetivos bem definidos, metas alcançáveis e critérios de progressão claros, de forma que cada criança perceba, ao longo do processo, os avanços conquistados. O feedback positivo é utilizado como reforço para incentivar o esforço contínuo, fortalecer a autoestima e reduzir o medo de errar, tão comum em alunos que acumulam experiências de fracasso escolar. A ludicidade, aliada a uma competição saudável e cooperativa, funciona como estratégia de mediação,

permitindo que os estudantes avancem de acordo com seus ritmos e necessidades, sem perder o sentido de pertencimento ao grupo e sem serem estigmatizados por suas dificuldades. Em pesquisas recentes desenvolvidas na rede, como a dissertação de Amanda Miranda dos Santos (2025), esse processo é descrito de maneira detalhada, mostrando que a gamificação, quando bem estruturada, contribui não apenas para o engajamento, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, ao melhorar o foco, a persistência, a autorregulação e o vínculo com a escola, especialmente entre os estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos.

Essa experiência dialoga diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza competências como autonomia, pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e responsabilidade na construção do próprio percurso formativo. Ao permitir que cada aluno avance no seu tempo, receba feedback personalizado e participe de atividades que valorizam diferentes formas de expressão, as dinâmicas gamificadas se alinham à perspectiva de equidade defendida pela BNCC e pelos marcos da inclusão. Nas salas regulares e nas Salas de Projeto, a gamificação deixa de ser recurso pontual e passa a integrar o planejamento pedagógico como uma prática intencional, articulada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e às metas de recomposição das aprendizagens, garantindo que os estudantes que mais precisam de apoio possam vivenciar situações de sucesso escolar.

Articulada à gamificação, outra metodologia ativa que tem mostrado resultados expressivos na rede de Praia Grande, especialmente nos contextos inclusivos, é o storytelling. Mais do que contar histórias, o storytelling configura-se como uma estratégia de mediação que transforma conteúdos escolares em experiências narrativas significativas, capazes de mobilizar emoções, organizar o raciocínio e criar pontes entre o conhecimento acadêmico e a vida cotidiana. Ao incorporar personagens, conflitos, desafios e desfechos nas aulas, o professor dá sentido às atividades, amplia o repertório simbólico dos estudantes e estimula a criatividade, o que é especialmente relevante para crianças em processo de alfabetização e para alunos que apresentam dificuldades de comunicação oral e escrita. Em contextos inclusivos, essa abordagem favorece a expressão de diferentes linguagens (oral, escrita, visual, corporal) e promove a escuta ativa, o respeito à diversidade e o reconhecimento das histórias de vida de cada aluno como fonte legítima de saber.

Nas escolas da rede municipal, o storytelling tem sido utilizado tanto nas turmas de Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades do AEE. Professores adaptam narrativas para abordar temas como valores, habilidades sociais, convivência, leitura,

produção de texto e resolução de conflitos, estimulando que as crianças e os estudantes com deficiência deixem de ser apenas ouvintes para se tornarem autores e coautores de suas próprias histórias. A construção de livros coletivos, dramatizações, reconto oral e produções multimídia com narrativas criadas pelos alunos são exemplos dessa prática, que fortalece o protagonismo e o senso de pertencimento. As possibilidades dessa metodologia são sistematizadas no Quadro Conceitual do Storytelling na Educação (Figura 7 – Quadro Conceitual do Storytelling na Educação), que organiza categorias como estrutura narrativa, mediação pedagógica, tecnologia e criatividade, inclusão e diversidade e avaliação formativa, indicando os principais elementos, referências teóricas e aplicações na prática docente.

Figura 7

Quadro Conceitual do Storytelling na Educação que sistematiza os principais elementos que compõem essa metodologia e suas possibilidades de aplicação no ambiente escolar:

Categoria	Elementos principais	Autores e fundamentos	Aplicações na prática docente
Estrutura narrativa	Personagens, enredo, desafio, conflito, desfecho	Bruner (1990); Lambert (2002)	Produção de histórias e reconto oral; dramatizações; construção de livros coletivos
Mediação pedagógica	Contexto significativo e emoção	Vygotsky (1934); Freire (1996)	Leitura dialógica; debates sobre valores e empatia; integração com projetos de vida
Tecnologia e criatividade	Multimídia, vídeos, podcasts e recursos digitais	Robin (2008); Prensky (2011)	Storytelling digital; vídeos curtos; apresentações com narrativas criadas pelos alunos

Inclusão e diversidade	Linguagem acessível, imagens, pictogramas e som	Mantoan (2015); Bueno (2017)	Narrativas adaptadas para alunos com deficiência visual, auditiva ou intelectual
Avaliação formativa	Reflexão sobre a aprendizagem e autoexpressão	Moran (2018); Nóvoa (2022)	Diários de bordo; recontos; autoavaliação por meio da história vivida

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A utilização do storytelling contribui para o desenvolvimento de diversas competências previstas na BNCC, como comunicação, argumentação, empatia e responsabilidade, ao mesmo tempo em que reforça a dimensão estética da aprendizagem, promovendo encantamento, sensibilidade e prazer em aprender. No contexto inclusivo, esse potencial se amplia: ao construir e compartilhar histórias, os estudantes se reconhecem como sujeitos de suas trajetórias, aprendem a respeitar as narrativas dos colegas e participam de um ambiente em que a diferença é vista como riqueza, não como obstáculo. Com isso, o storytelling se configura como prática integradora, que conecta emoção e razão, teoria e prática, professor e aluno, fortalecendo a educação democrática e a inclusão nas escolas de Praia Grande.

A inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar, por sua vez, tem ressignificado o modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado pelos estudantes. Entre esses recursos, a lousa digital interativa ocupa lugar de destaque como ferramenta pedagógica que, quando utilizada com intencionalidade, integra múltiplas linguagens com a visual, textual, sonora e cinestésica, e torna o ensino mais dinâmico, acessível e atraente. Na perspectiva inclusiva, esse recurso ganha ainda maior relevância por ampliar as formas de participação de alunos com deficiência, oferecendo recursos visuais ampliados, imagens, vídeos, animações, legendas, símbolos e diferentes formas de interação, que podem ser adaptadas às necessidades específicas de cada turma.

Na rede municipal de Praia Grande, o uso da lousa digital tem se consolidado sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulado a projetos que envolvem jogos, narrativas, situações-problema e atividades interativas. Pesquisas realizadas na rede mostram que, quando a lousa digital é utilizada com foco pedagógico claro, ela contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, para o aumento da atenção e para a ampliação da motivação dos estudantes, inclusive daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e

deficiência intelectual, que se beneficiam de recursos visuais e de rotinas estáveis. A partir de uma perspectiva sociointeracionista, a lousa digital é compreendida como instrumento cultural que mediatiza a relação entre o sujeito e o conhecimento, favorecendo a colaboração, o trabalho em grupo e a participação ativa dos estudantes na construção do saber. Em atividades em que os próprios alunos manipulam objetos na tela, registram hipóteses, organizam informações ou interagem com jogos educativos, observa-se fortalecimento da autonomia, da autorregulação e da capacidade de tomar decisões em situações de aprendizagem.

É importante sublinhar que, nesse processo, o papel do professor permanece central. Longe de ser substituído pela tecnologia, o docente atua como mediador que seleciona conteúdos, organiza sequências didáticas, adapta materiais, estabelece objetivos claros e promove interações significativas em torno do recurso. A tecnologia, portanto, não elimina o vínculo humano; ao contrário, potencializa a relação pedagógica quando utilizada de forma ética, crítica e sensível, permitindo que o ensino seja mais personalizado e responsivo às necessidades do grupo. No campo da inclusão, a lousa digital se constitui como tecnologia assistiva em muitas situações, ao permitir ajustes de contraste, de tamanho de fonte, inserção de imagens de apoio, uso de vídeos com Libras, atividades que combinam estímulos visuais e sonoros e exploração de aplicativos interativos que atendem estilos de aprendizagem diversificados. Ao articular essas possibilidades às competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais, a rede de Praia Grande reafirma o compromisso com uma educação que prepara todos os estudantes para participar, de modo autônomo e criativo, da cultura digital contemporânea.

Além das metodologias voltadas diretamente a jogos, narrativas e recursos digitais, a rede municipal de Praia Grande tem desenvolvido, de forma consistente, experiências que articulam metodologias ativas com gestão democrática e formação docente, formando um conjunto que vem sendo denominado, em algumas pesquisas, de tríade educativa. Na dissertação de Caroline Neves (2025), por exemplo, a escola é compreendida como organismo vivo em que gestão, professores e estudantes se entrelaçam em um processo de ensino-aprendizagem coletivo, dialógico e participativo. A autora propõe que a tríade educativa, gestão democrática, formação docente e metodologias ativas, simboliza a interdependência entre pensar, fazer e refletir na prática pedagógica: a gestão cria condições para o diálogo e a inovação; a formação fornece embasamento teórico e metodológico; e as metodologias ativas garantem que o aluno assuma o protagonismo de sua aprendizagem, de forma coerente com os princípios da inclusão.

Essa perspectiva se concretiza, em Praia Grande, na forte cultura de colaboração entre os profissionais da educação. Encontros formativos, observações compartilhadas, rodas de reflexão, grupos de estudo e trocas entre docentes de diferentes segmentos configuram uma rede viva de aprendizagem entre pares. Metodologias como aprendizagem baseada em projetos, ludicidade, gamificação, storytelling e uso de tecnologias digitais são constantemente adaptadas às necessidades de cada turma, reforçando a ideia de que não existe um único caminho para ensinar e de que a equidade exige flexibilização, escuta e criatividade. Mesmo alunos com diagnósticos semelhantes apresentam percursos de desenvolvimento distintos, o que exige do professor olhar individualizado e planejamento diferenciado. Nessa dinâmica, o trabalho colaborativo, muitas vezes estimulado pela equipe gestora, permite que boas práticas se tornem conhecimento coletivo, e que as dificuldades sejam enfrentadas de forma conjunta, à luz do conceito de comunidade de prática descrito por Wenger, no qual o conhecimento é construído na interação e na resolução de problemas reais.

A força dessas metodologias e dessa cultura colaborativa pode ser observada, inclusive, na trajetória de crescimento da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, que ilustra como a expansão da escola se deu em paralelo à ampliação das matrículas de estudantes com deficiência. Entre 2013 e 2019, a unidade passou de uma escola de pequeno porte, voltada exclusivamente à Educação Infantil, para uma instituição com o ciclo completo do Ensino Fundamental I, atendendo a quase 700 alunos. Nesse mesmo período, o número de estudantes de inclusão acompanhou o aumento geral das matrículas, passando de três casos em investigação em 2013 para vinte alunos formalmente diagnosticados em 2019. Esse percurso está sistematizado no Quadro Comparativo da evolução da escola segundo o Plano de Gestão e o Projeto Político-Pedagógico (2013–2019) (Figura 8 – Quadro comparativo da evolução da escola segundo o Plano de Gestão e PPP (2013–2019)), que apresenta a evolução do total de alunos, do número de estudantes de inclusão e das principais mudanças ocorridas na estrutura da escola.

Figura 8

Quadro comparativo da evolução da escola segundo o Plano de Gestão e PPP (2013–2019)

Ano	Total de alunos	Alunos de inclusão	Observações
2013	230	0 (3 em investigação)	Apenas creche e pré-escola

2014	230	1	Infantil I; início do uso da Cartilha do Autismo
2015	260	2	Inclusão no 1º ano do EF
2016	450	3	Expansão para 1º e 2º ano do EF
2017	500 (aprox.)	8	Diversificação das deficiências atendidas
2018	600 (aprox.)	15	Crescimento acelerado da demanda
2019	663	20	21 salas; EF completo (1º ao 5º ano)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com a documentação escolar

Esse quadro evidencia um processo de expansão rápida e contínua, que reforçou a imagem de Praia Grande como município inclusivo, mas também revelou limites estruturais e pedagógicos que exigiram (e ainda exigem) reorganização do trabalho, investimento em formação, ampliação de equipes de apoio e ajustes constantes nas práticas pedagógicas. A experiência de 2013 a 2019 serve de base para compreender os desdobramentos posteriores, marcados por novos desafios, como a pandemia de Covid-19 e o acúmulo de defasagens de aprendizagem, que impactaram fortemente as redes públicas em todo o país. Nesse cenário, as metodologias ativas como jogos, gamificação, storytelling, lousa digital e projetos colaborativos, quando articuladas à formação docente e à gestão democrática, têm se mostrado recursos potentes para reconstruir vínculos, recompor aprendizagens e reafirmar, na prática, o compromisso da escola pública de Praia Grande com a inclusão e com o direito de todos à educação de qualidade.

Capítulo III

4 Metodologia

A presente investigação insere-se na Linha de Pesquisa 1 – Teoria e Prática na Formação de Professores, do Programa de Mestrado em Educação da UNILOGOS, por compreender que a formação docente, a gestão democrática e a criatividade pedagógica constituem eixos estruturantes para a consolidação de práticas inclusivas no contexto da escola pública. Alinhada a essa linha, a pesquisa busca analisar como processos formativos, decisões institucionais e práticas pedagógicas se articulam para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental I, especialmente daqueles com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. O recorte geográfico da pesquisa abrange a rede municipal de ensino de Praia Grande (SP) como contexto regional e a Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer como recorte local privilegiado de análise, dada sua trajetória na implementação de práticas inclusivas, no fortalecimento da gestão democrática e na construção de projetos pedagógicos inovadores. Do ponto de vista temporal, o estudo concentra-se no período de 2018 a 2024, intervalo em que se consolidam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede, o fortalecimento de políticas municipais de inclusão, a ampliação das formações continuadas e a intensificação das ações de gestão pedagógica voltadas à equidade e à recomposição das aprendizagens.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, sustentada por uma revisão bibliográfica narrativa sistematizada articulada à análise documental de registros institucionais. A abordagem qualitativa permite compreender a inclusão escolar a partir dos sentidos, valores, práticas e decisões que emergem do cotidiano da rede e da escola, superando uma visão meramente numérica ou estatística. A revisão bibliográfica narrativa sistematizada viabiliza a integração de diferentes referenciais teóricos contemporâneos sobre educação inclusiva, formação docente, gestão democrática, metodologias ativas e mediação pedagógica, organizando-os de forma crítica e interpretativa, de modo a dialogar diretamente com os dados documentais produzidos pela SEDUC-PG e pela Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer. A análise documental, por sua vez, incide sobre atas de reuniões, planejamentos, relatórios pedagógicos, orientações internas, quadros de alunos, documentos de gestão e materiais institucionais elaborados entre 2018 e 2024, permitindo acompanhar, em perspectiva longitudinal, a maneira como

a política de inclusão e os processos formativos foram sendo estruturados, ajustados e ressignificados ao longo desse período.

Por sua natureza qualitativa, a pesquisa assume caráter exploratório e descritivo. É exploratória porque busca ampliar a compreensão sobre as relações entre formação docente, práticas inclusivas e gestão escolar na rede municipal de Praia Grande, fenômenos que, embora presentes no cotidiano das escolas, ainda se mostram pouco sistematizados em estudos que articulem, de forma integrada, políticas, documentos e práticas pedagógicas. É descritiva porque se dedica a registrar, organizar e interpretar, com rigor, as informações presentes nos documentos e registros institucionais, produzindo uma leitura detalhada dos modos como a escola e a rede têm enfrentado desafios, consolidado estratégias e configurado práticas de inclusão no Ensino Fundamental I. Esse delineamento permite descrever processos, identificar recorrências, reconhecer avanços e limites e compreender como determinadas decisões pedagógicas e administrativas impactam diretamente o cotidiano escolar, o clima institucional e o percurso de aprendizagem dos estudantes.

A metodologia adotada ancora-se em duas hipóteses centrais que orientam o olhar analítico sobre o material empírico e teórico. A primeira hipótese considera que, com a formação docente continuada, é possível fortalecer a inclusão escolar, ampliando o repertório pedagógico dos professores, desenvolvendo maior segurança para lidar com a diversidade e favorecendo a superação de barreiras de aprendizagem, de modo a garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A segunda hipótese sustenta que, com a gestão democrática articulada à criatividade pedagógica, é possível consolidar ambientes escolares inclusivos, participativos e acolhedores, estimulando a participação da comunidade, valorizando a diversidade de talentos e promovendo metodologias inovadoras que respondem às necessidades específicas dos alunos. Tais hipóteses dialogam diretamente com os desafios vivenciados pelas escolas públicas contemporâneas e, ao mesmo tempo, com as potencialidades reveladas pela experiência da rede municipal de Praia Grande, na qual a inclusão se apresenta não apenas como diretriz normativa, mas como postura institucional e ética que orienta decisões cotidianas, reorganiza práticas e redefine o sentido social da escola.

Dessa forma, a seção de metodologia apresenta e justifica os caminhos percorridos para a produção e a análise dos dados, descrevendo a natureza da pesquisa, o delineamento adotado, o recorte geográfico e temporal, o corpus documental selecionado, os procedimentos de coleta, organização e sistematização das informações, bem como a abordagem interpretativa utilizada para a leitura dos materiais. Ao explicitar com clareza esses elementos, busca-se assegurar transparência,

consistência e coerência entre o objeto investigado, as hipóteses formuladas, os objetivos propostos e os métodos empregados, de modo que o estudo possa ser compreendido, avaliado criticamente e, quando pertinente, tomado como referência para futuras investigações sobre formação docente, gestão democrática e inclusão escolar em outros contextos da educação básica.

4.1 Natureza da Pesquisa: abordagem qualitativa, exploratória e descritiva

A presente investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos educacionais em profundidade, analisando significados, processos, práticas e relações que emergem do cotidiano escolar. A natureza qualitativa permite apreender a complexidade da inclusão escolar não apenas por meio de dados objetivos, mas pela interpretação contextualizada das ações pedagógicas, dos registros institucionais, das práticas de formação docente e das decisões de gestão que configuram o ambiente educativo. Trata-se de uma pesquisa que valoriza a compreensão dos sujeitos e das interações, reconhecendo que a inclusão é um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores pedagógicos, históricos, culturais e organizacionais. Nesse sentido, a escolha por essa abordagem alinha-se diretamente à Linha de Pesquisa 1 – Teoria e Prática na Formação de Professores, pois permite analisar como saberes docentes, práticas colaborativas e escolhas institucionais contribuem para a construção de espaços inclusivos.

A pesquisa também se caracteriza como exploratória, na medida em que busca ampliar a compreensão sobre processos formativos, práticas pedagógicas e dinâmicas institucionais presentes na rede municipal de Praia Grande, fenômenos ainda pouco sistematizados na literatura local. O caráter exploratório possibilita investigar relações, identificar tendências, levantar hipóteses interpretativas e compreender como a formação continuada, a gestão democrática e a criatividade pedagógica se articulam para promover a inclusão escolar. Complementarmente, possui caráter descritivo, uma vez que descreve e organiza, de forma sistemática, os documentos analisados, as ações pedagógicas desenvolvidas, os registros institucionais e os referenciais que fundamentam a prática educativa. A descrição cuidadosa desses elementos permite compreender como as políticas e orientações da rede municipal se materializam no cotidiano escolar e como influenciam a tomada de decisões que garantem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Essa combinação de características — qualitativa, exploratória e descritiva — sustenta a análise interpretativa que norteia a pesquisa. Ao investigar documentos institucionais, relatórios pedagógicos, planejamentos, atas, legislações e referenciais teóricos contemporâneos, busca-se

compreender como se constituem as práticas inclusivas e quais elementos formativos, organizacionais e pedagógicos promovem ou dificultam sua consolidação. Alinhada às hipóteses da investigação, a abordagem metodológica adotada permite interpretar como a formação docente continuada fortalece a segurança profissional e amplia o repertório pedagógico necessário à inclusão, e como a gestão democrática articulada à criatividade pedagógica favorece ambientes colaborativos, humanizados e responsivos às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a natureza qualitativa, exploratória e descritiva da pesquisa revela-se essencial para compreender a inclusão escolar como fenômeno processual, dinâmico e profundamente relacionado às práticas humanas que constituem a vida da escola.

4.2 Tipo de pesquisa e delineamento metodológico

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica narrativa sistematizada articulada à análise documental. Esse delineamento metodológico mostra-se adequado aos objetivos do estudo, pois permite compreender fenômenos educacionais complexos, como formação docente, gestão democrática, práticas inclusivas e reorganização pedagógica, a partir da interpretação crítica de documentos institucionais e de referenciais teóricos contemporâneos. Por ser uma abordagem qualitativa, o estudo busca compreender significados, interpretar sentidos e analisar contextos reais, assumindo caráter exploratório e descritivo, na medida em que investiga processos e práticas sem intenção de mensuração numérica, mas com foco na descrição estruturada e na interpretação aprofundada dos dados produzidos no cotidiano escolar.

O processo metodológico foi organizado em três etapas interdependentes, que se complementam no movimento de análise. A primeira etapa consistiu no levantamento e na seleção das fontes documentais e bibliográficas, abrangendo documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande (SEDUC-PG), relatórios institucionais, orientações técnicas, quadros de alunos com deficiência, planejamentos, atas de reuniões pedagógicas e demais registros produzidos pela Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer no período compreendido entre 2018 e 2024. Esse recorte temporal foi definido por coincidir com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a intensificação das formações docentes, a ampliação das salas de AEE e o fortalecimento das políticas municipais de inclusão. Paralelamente, foram selecionadas produções acadêmicas contemporâneas relacionadas à educação inclusiva, à formação de professores, à gestão democrática,

às metodologias ativas e às políticas públicas, consultadas em bases como Portal de Periódicos CAPES, SciELO, Google Scholar e repositórios institucionais.

A segunda etapa envolveu a leitura exploratória, a organização do material e a formulação de categorias analíticas. A imersão inicial no corpus documental permitiu identificar recorrências, padrões, tensões e sentidos, culminando na definição de quatro categorias centrais para a análise: formação docente e prática reflexiva; criatividade e engajamento pedagógico; gestão democrática e cultura colaborativa; e experiências exitosas de inclusão. A sistematização das categorias possibilitou estruturar o diálogo entre documentos institucionais e referenciais teóricos, orientando o movimento interpretativo da pesquisa.

A terceira etapa correspondeu à análise interpretativa, realizada por meio da integração entre documentos e literatura especializada. A revisão bibliográfica narrativa sistematizada permitiu construir uma interpretação ampliada, crítica e contextualizada, articulando políticas, práticas pedagógicas, marcos teóricos e evidências documentais. Diferentemente da revisão sistemática clássica, que se apoia em protocolos rígidos e restritivos, a revisão narrativa sistematizada oferece maior flexibilidade analítica, permitindo compreender fenômenos institucionais em sua complexidade e historicidade. Nessa etapa, buscou-se interpretar como a formação docente, a gestão democrática e as práticas inclusivas se entrelaçam na rede municipal de Praia Grande, relacionando os documentos analisados às hipóteses centrais da pesquisa.

Embora a investigação não utilize instrumentos de coleta como entrevistas ou observações de campo estruturadas, a experiência profissional da pesquisadora como diretora escolar, sem caráter autobiográfico ou autorreferencial, contribui para uma leitura qualificada dos documentos, permitindo identificar nuances institucionais, sentidos implícitos e práticas pedagógicas não explícitas nos registros formais. Essa posição situada foi tratada com rigor metodológico, garantindo distanciamento analítico e evitando vieses de interpretação, de modo a assegurar a confiabilidade e a integridade do estudo.

Por fim, o delineamento metodológico foi acompanhado por procedimentos de verificação e organização textual, incluindo o uso de ferramentas como o software CopySpider, empregadas para assegurar originalidade e ética acadêmica. A combinação entre análise documental, revisão narrativa e abordagem qualitativa interpretativa confere robustez ao estudo e assegura coerência entre o problema investigado, as hipóteses formuladas, os objetivos definidos e os caminhos metodológicos adotados, garantindo que a pesquisa possa ser compreendida, avaliada e potencialmente replicada por outros pesquisadores.

4.3 Campo empírico, fontes e corpus documental

Para atingir os objetivos propostos e responder às hipóteses que orientam esta investigação, tornou-se necessário definir com precisão o campo empírico, os documentos analisados e o conjunto de materiais que compõem o corpus da pesquisa. Considerando que a inclusão escolar, a formação docente e a gestão democrática são fenômenos que se manifestam concretamente no cotidiano institucional, optou-se por trabalhar com fontes documentais produzidas no interior da rede municipal de Praia Grande (SP), articulando esses registros às interpretações teóricas construídas por meio da revisão bibliográfica narrativa sistematizada. Essa integração entre documentos institucionais e literatura especializada permite compreender a complexidade dos processos analisados de forma contextualizada, profunda e coerente com a natureza qualitativa, exploratória e descritiva da pesquisa.

O campo empírico, portanto, concentra-se na rede municipal de ensino de Praia Grande, município que, ao longo da última década, estruturou políticas consistentes de inclusão, ampliou a formação continuada de seus professores e consolidou processos de gestão democrática em suas unidades escolares. Esse contexto geográfico e institucional justifica-se pelo protagonismo da rede em práticas formativas, pelo fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela organização de políticas públicas que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. No interior desse cenário mais amplo, o recorte local adotado é a Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, unidade que se destaca por sua estrutura organizacional, pela implementação sistemática de estratégias inclusivas e pela produção de um acervo documental expressivo, capaz de revelar práticas, decisões e processos relacionados à mediação pedagógica, à formação docente e à gestão escolar democrática.

A escola foi selecionada como locus privilegiado porque, entre 2018 e 2024, período delimitado como recorte temporal desta investigação, vivenciou transformações significativas: ampliação das matrículas de alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento; expansão das salas de AEE na rede; reorganização das práticas pedagógicas; fortalecimento das formações internas e municipais; e intensificação das ações colaborativas entre setores, especialmente em razão das demandas trazidas pelo período pandêmico. Assim, o recorte temporal 2018–2024 permite acompanhar políticas, mudanças institucionais, permanências estruturais e reconfigurações das práticas pedagógicas, oferecendo um panorama consistente para análise documental e teórica.

O corpus documental da pesquisa foi organizado a partir de três conjuntos de fontes. O primeiro reúne documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande (SEDUC), como orientações técnicas, diretrizes curriculares, normativas internas de inclusão, relatórios de supervisão pedagógica, instruções sobre o AEE e materiais formativos. Essas fontes revelam o discurso institucional, os marcos legais e as orientações que estruturam as práticas inclusivas na rede. O segundo conjunto é formado pelos documentos produzidos pela própria Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, incluindo atas de reuniões pedagógicas, planejamentos, registros de acompanhamento individual, relatórios de desenvolvimento, quadros institucionais de estudantes, comunicações internas, estudos de caso, planejamentos colaborativos e registros de ações da gestão escolar. Esses materiais permitem visualizar a operacionalização cotidiana das políticas, evidenciando decisões, adaptações, estratégias e desafios vividos no chão da escola. Já o terceiro conjunto compreende o corpus bibliográfico selecionado entre 2018 e 2024, composto por livros, artigos, dissertações, legislações e produções acadêmicas que fundamentam teoricamente as análises, especialmente nos campos da inclusão, formação de professores, políticas educacionais e gestão democrática.

A articulação desses materiais possibilitou construir uma leitura ampla e integrada do fenômeno investigado. Ao organizar os documentos em categorias temáticas e relacioná-los às interpretações teóricas, foi possível identificar padrões, tensões e sentidos emergentes nas práticas institucionais, compreendendo como as escolas de Praia Grande, em especial a E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, lidam com os desafios e potencialidades da inclusão escolar. Esse processo metodológico garante profundidade analítica, coerência interpretativa e fidelidade ao contexto real, permitindo que a pesquisa descreva, explique e interprete as práticas escolares com rigor e sensibilidade.

4.4 Delineamento da Pesquisa: **procedimentos de coleta, organização e sistematização dos dados**

Os procedimentos de coleta, organização e sistematização dos dados foram estruturados de modo a garantir rigor metodológico, coerência com os objetivos da investigação e fidelidade ao contexto institucional analisado. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, a coleta de dados não se baseou em instrumentos tradicionais de campo, como entrevistas ou observações sistemáticas, mas no levantamento criterioso de documentos institucionais e referenciais teóricos que compõem o corpus de análise. O processo foi organizado em etapas

sucessivas e interdependentes, permitindo que a coleta e a análise fossem realizadas de maneira contínua, dialógica e aprofundada, respeitando a natureza interpretativa da metodologia adotada.

A primeira etapa consistiu no mapeamento e na identificação das fontes documentais produzidas entre 2018 e 2024, tanto pela Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande quanto pela Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer. Esse levantamento inicial envolveu a seleção de documentos públicos, como diretrizes institucionais, orientações técnicas, instruções normativas, relatórios de acompanhamento, quadros estatísticos, materiais formativos e registros oficiais da rede. Também foram coletados documentos internos da escola, tais como atas de reuniões pedagógicas, planejamentos, fichas de acompanhamento individual, relatórios descritivos sobre o desenvolvimento dos estudantes, registros de intervenções pedagógicas e documentos produzidos pela gestão escolar no exercício da coordenação e organização institucional. A seleção dos materiais foi guiada pela relevância para o objeto de estudo, pela consistência informativa e pela capacidade de revelar práticas pedagógicas, decisões de gestão e ações formativas relacionadas à inclusão escolar.

A segunda etapa envolveu a coleta e organização das fontes bibliográficas, provenientes de livros, artigos científicos, dissertações, legislações e documentos orientadores publicados no período compreendido entre 2018 e 2024. Esse recorte temporal foi definido para assegurar atualidade e pertinência teórica, considerando que o tema da inclusão escolar, da formação docente e da gestão democrática tem sofrido atualizações significativas na última década, especialmente após a consolidação da Base Nacional Comum Curricular e a reestruturação das políticas municipais de inclusão em Praia Grande. A seleção bibliográfica priorizou autores amplamente reconhecidos no campo educacional, bem como estudos contemporâneos que dialogam diretamente com as práticas e desafios vividos pelas redes públicas de ensino.

A terceira etapa consistiu na leitura flutuante e exploratória do material coletado. Esse processo permitiu uma aproximação inicial com o conteúdo, possibilitando reconhecer temas recorrentes, elementos de interesse e aspectos centrais relacionados às hipóteses da pesquisa. A leitura preliminar dos documentos escolares e das obras teóricas foi essencial para que a pesquisadora construísse uma visão geral do conjunto de dados, identificando relações, tensões, lacunas e informações que mereciam exame aprofundado. Essa etapa também forneceu subsídios para a definição das categorias iniciais de análise, que emergiram da própria materialidade dos documentos e não foram impostas previamente.

A quarta etapa envolveu a sistematização e a categorização do material. Os documentos e textos selecionados foram organizados em núcleos temáticos que dialogam diretamente com os

objetivos da pesquisa, possibilitando uma leitura mais densa e integrada dos fenômenos investigados. Entre as categorias desenvolvidas destacam-se: formação docente e prática pedagógica; gestão democrática e cultura institucional; inclusão e desenvolvimento dos estudantes; e criatividade pedagógica como estratégia de mediação. Essa categorização permitiu reunir informações dispersas, organizar evidências e construir caminhos interpretativos coerentes com as hipóteses do estudo.

A quinta etapa consistiu na sistematização dos registros e na criação de sínteses analíticas. Cada documento e cada obra selecionada foram lidos integralmente e tiveram seus principais trechos, dados e informações transcritos, resumidos ou reorganizados em matrizes de análise produzidas pela pesquisadora. Esse processo de sistematização possibilitou identificar convergências entre documentos, reconhecer contradições e estabelecer relações entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, permitiu o cruzamento dos dados provenientes da literatura com os registros institucionais, o que contribuiu para a construção de interpretações mais robustas sobre os processos formativos, decisões de gestão e desafios da inclusão escolar em Praia Grande.

Por fim, a última etapa envolveu a organização final dos dados em blocos analíticos que sustentam os capítulos seguintes da pesquisa. Esse processo garante que a análise documental, a revisão narrativa e as interpretações construídas estejam integradas de maneira lógica e coerente, permitindo compreender como as evidências dialogam com as hipóteses do estudo e como respondem aos objetivos definidos. A sistematização cuidadosa das informações assegura transparência metodológica e possibilita que o percurso analítico seja compreendido, reconstruído e avaliado por outros pesquisadores interessados no tema da inclusão escolar e da formação docente na escola pública brasileira.

4.5 Sujeito da Pesquisa, **Recorte Temporal e Geográfico**

Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa define como sujeito institucional de análise a Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, pertencente à rede pública de ensino de Praia Grande (SP), que se consolidou, ao longo de sua trajetória, como um espaço privilegiado para observar práticas de gestão democrática, formação docente continuada e processos inclusivos no Ensino Fundamental I. Por se tratar de uma investigação qualitativa de natureza documental e bibliográfica, o termo sujeito não remete a indivíduos específicos, mas ao conjunto de documentos institucionais, registros pedagógicos, decisões administrativas e práticas formativas produzidas pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-PG). Esses materiais expressam, de forma objetiva e

simbólica, a cultura organizacional e o modo como a instituição compreende, organiza e implementa a inclusão escolar, servindo como base empírica para interpretar as hipóteses propostas sobre o impacto da formação docente e da gestão democrática na efetividade das práticas pedagógicas inclusivas.

O recorte geográfico da pesquisa se desenvolve em dois níveis complementares: regional e local. No nível regional, considera-se toda a rede municipal de Praia Grande, reconhecida por suas políticas de formação continuada, pelo fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela consolidação de diretrizes que orientam a inclusão desde a Educação Infantil. A rede constitui o cenário macro no qual a escola está inserida, permitindo compreender como políticas públicas, orientações técnicas, fluxos de atendimento e processos de acompanhamento influenciam diretamente as práticas escolares. No nível local, o foco recai sobre a Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, selecionada tanto pela consistência e organização de sua documentação institucional quanto pela expressiva trajetória de crescimento e consolidação de práticas inclusivas. A escolha desta unidade escolar permite aprofundar a análise dos impactos da formação docente, das decisões de gestão e das estratégias pedagógicas na realidade concreta do cotidiano escolar, tornando a instituição um caso representativo para compreender como a inclusão se materializa nas práticas cotidianas.

O recorte temporal compreende o período de 2018 a 2024, intervalo estratégico para interpretar transformações estruturais, pedagógicas e organizacionais que marcaram a rede e a escola ao longo desses anos. Esse período inicia-se imediatamente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reorganizou o planejamento, a avaliação e os objetivos de aprendizagem em todo o país. Também corresponde ao momento de intensificação das políticas de formação continuada e de ampliação do AEE no município de Praia Grande, o que permitiu sistematizar práticas inclusivas, fortalecer o acompanhamento dos estudantes e consolidar documentos orientadores da rede. Além disso, esse intervalo inclui o período pré-pandemia, o período crítico de interrupção das atividades presenciais e o retorno gradual às práticas escolares, possibilitando analisar como a escola ressignificou seus processos, reorganizou estratégias pedagógicas e desenvolveu ações de recomposição das aprendizagens em um cenário marcado por desafios inéditos.

Dessa forma, o sujeito central desta pesquisa é a instituição escolar e sua produção documental, concebida como expressão concreta da forma como as políticas públicas de inclusão, as práticas de gestão e os processos de formação docente se materializam no cotidiano. Os documentos

analisados — relatórios pedagógicos, quadros de alunos com deficiência, atas de reuniões, planejamentos, orientações técnicas da SEDUC-PG, relatórios de acompanhamento e registros administrativos — constituem um corpus capaz de revelar sentidos, desafios e conquistas da trajetória inclusiva da escola, oferecendo elementos que permitem compreender como a gestão democrática, o trabalho colaborativo e a criatividade pedagógica influenciam a construção de ambientes educacionais mais humanos, acessíveis e comprometidos com o direito de aprender de todos os estudantes.

4.5.1 Procedimentos de análise e rigor metodológico

Os procedimentos de análise adotados nesta pesquisa foram estruturados de forma a assegurar coerência entre os objetivos propostos, as hipóteses centrais e o delineamento qualitativo que orienta o estudo. Por se tratar de uma investigação fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica narrativa sistematizada, a organização e a interpretação dos dados seguiram um percurso metodológico centrado na imersão gradual no corpus documental, na leitura analítica dos materiais e na construção de significados que articulam teoria, prática e contexto institucional. A análise qualitativa, nesse sentido, não se limita ao exame descritivo dos documentos, mas busca compreender os sentidos produzidos nas práticas da escola e da rede de Praia Grande, identificando padrões, recorrências, tensões, avanços e desafios que permitem interpretar o fenômeno da inclusão sob as perspectivas da formação docente, da gestão democrática e da criatividade pedagógica.

O processo analítico teve início com a leitura flutuante de todos os documentos selecionados, o que favoreceu uma compreensão global do material e permitiu identificar elementos significativos relacionados às dimensões da inclusão, da gestão e da formação docente. Em seguida, os documentos foram organizados por natureza e função, sendo eles: orientações institucionais, relatórios pedagógicos, quadros de acompanhamento de alunos com deficiência, planejamentos, atas, registros de atendimento e documentos normativos da SEDUC-PG publicados entre 2018 e 2024. Essa organização possibilitou a construção de um conjunto preliminar de categorias analíticas, posteriormente refinadas pela leitura aprofundada e pelo diálogo com o referencial teórico. A partir desse processo emergiram categorias consolidadas que abarcam concepções de formação docente continuada, práticas de mediação pedagógica, estratégias de gestão democrática, experiências exitosas de inclusão e processos institucionais de acompanhamento dos estudantes.

A análise interpretativa dos materiais foi conduzida de maneira articulada à revisão bibliográfica narrativa sistematizada, permitindo que autores contemporâneos da área da educação inclusiva, da neuroeducação, da gestão democrática e da formação docente iluminassem as evidências documentais e enriquecessem a compreensão das hipóteses investigadas. Essa articulação ocorreu em ciclos sucessivos de leitura, interpretação e síntese, nos quais teoria e prática se entrelaçaram para produzir um olhar ampliado sobre o fenômeno estudado. Tal abordagem interpretativa contribuiu para evitar análises fragmentadas ou superficiais, garantindo que os documentos fossem compreendidos em sua profundidade histórica, institucional e pedagógica.

Para assegurar rigor metodológico, elementos essenciais da pesquisa qualitativa foram incorporados ao processo analítico. A credibilidade foi reforçada por meio da triangulação entre diferentes tipos de documentos como relatórios, quadros, atas, legislações, orientações técnicas e registros produzidos pelas equipes escolares e gestores, o que permitiu confirmar informações, confrontar dados e evitar conclusões baseadas em evidências isoladas. A autenticidade foi garantida pela preservação da integridade dos documentos analisados, mantendo seu conteúdo e formato e respeitando a natureza de cada registro. A transparência metodológica manifesta-se na descrição detalhada das etapas, das escolhas analíticas e do percurso de construção das interpretações, permitindo que outros pesquisadores compreendam com clareza os caminhos que sustentam as conclusões desta dissertação.

Outro aspecto relevante diz respeito à postura reflexiva adotada para evitar vieses decorrentes da experiência profissional da pesquisadora como diretora escolar. Ainda que essa vivência contribua para interpretar nuances institucionais e práticas pedagógicas com maior profundidade, a análise foi conduzida com distanciamento crítico, privilegiando sempre o conteúdo registrado nos documentos oficiais e cruzando essas informações com referenciais teóricos e normativos. Assim, a experiência da pesquisadora foi tratada como elemento contextual e não como fonte primária de dados, assegurando rigor ético e metodológico ao estudo.

No âmbito da verificação da integridade acadêmica, o software CopySpider foi utilizado como ferramenta auxiliar para garantir a originalidade do texto final, evitando sobreposições indevidas e assegurando que a redação atenda aos padrões éticos de produção científica. Esse procedimento reforça o compromisso desta pesquisa com a responsabilidade acadêmica e com a transparência na utilização de referências bibliográficas e documentais.

Considerações metodológicas finais. Ao integrar análise documental e revisão bibliográfica narrativa sistematizada sob uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, esta pesquisa

buscou construir um panorama robusto e interpretativo sobre formação docente, gestão democrática e inclusão escolar na rede municipal de Praia Grande. A combinação dessas estratégias permitiu compreender a complexidade do fenômeno estudado, preservar fidelidade às evidências e, ao mesmo tempo, interpretar os sentidos que emergem das práticas institucionais. A metodologia adotada demonstrou-se adequada aos objetivos propostos, garantindo profundidade analítica, coerência epistemológica e rigor científico, além de proporcionar subsídios sólidos para as discussões e conclusões apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo IV

5 Apresentação e Análise dos Dados

O presente capítulo tem como finalidade apresentar, interpretar e discutir os resultados obtidos a partir da análise documental e da revisão bibliográfica narrativa sistematizada realizada na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer e na Rede Municipal de Ensino de Praia Grande, considerando o recorte temporal estabelecido entre 2018 e 2024. Trata-se de um momento central deste estudo, pois aqui se busca demonstrar como a formação docente continuada, a gestão democrática e a criatividade pedagógica se articulam para consolidar práticas inclusivas no Ensino Fundamental I, ao mesmo tempo em que se evidenciam barreiras, limites e possibilidades que se manifestam no cotidiano da escola pública. À luz dos objetivos propostos na introdução desta dissertação, verifica-se que os resultados alcançados permitem afirmar que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram efetivamente atendidos, uma vez que os documentos, registros institucionais e referenciais teóricos analisados convergem para a compreensão profunda dos fenômenos investigados.

A análise que compõe este capítulo parte do entendimento de que a inclusão escolar não se restringe ao cumprimento formal da matrícula de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Trata-se de um processo complexo, contínuo e essencialmente humano, que envolve garantir a aprendizagem, a participação, o desenvolvimento integral e a permanência qualificada de todos os estudantes. Os resultados obtidos evidenciam que, embora existam obstáculos significativos de ordem estrutural, formativa e atitudinal, há igualmente um conjunto expressivo de práticas criativas e transformadoras que têm fortalecido a consolidação da educação inclusiva na rede municipal de Praia Grande. Esses achados revelam um movimento de avanço progressivo, ainda que marcado por tensões e desafios, típico das políticas públicas que se constroem no cotidiano e dependem de múltiplos fatores institucionais e subjetivos.

Os dados encontrados também permitiram confirmar a primeira hipótese deste estudo, segundo a qual a formação docente continuada exerce um papel decisivo no fortalecimento da inclusão escolar, ampliando o repertório pedagógico dos professores, aumentando a segurança para lidar com a diversidade e favorecendo práticas que superam barreiras de aprendizagem. Os registros analisados demonstram que docentes que participam de cursos, oficinas, rodas de conversa e estudos promovidos pela SEDUC e pela própria escola demonstram maior sensibilidade às necessidades

específicas dos estudantes e maior domínio de metodologias inovadoras, especialmente aquelas relacionadas ao uso da ludicidade, da gamificação, da tecnologia educativa e da adaptação curricular.

Do mesmo modo, os resultados obtidos permitem afirmar a validade da segunda hipótese da pesquisa, que sustenta que a gestão democrática articulada à criatividade pedagógica contribui diretamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, participativos e responsivos às exigências contemporâneas da educação. Os documentos institucionais analisados evidenciam que a atuação da equipe gestora, quando pautada pelo diálogo, pela escuta ativa, pelo acompanhamento pedagógico sistemático e pela mediação entre diferentes setores da escola, promove um clima organizacional mais acolhedor, favorece o engajamento das famílias e amplia a capacidade institucional de promover estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Para garantir profundidade e coerência analítica, os resultados deste capítulo foram organizados em dois eixos complementares. O primeiro eixo discute as barreiras e limitações ainda presentes no processo de inclusão escolar, abordando questões como infraestrutura, recursos humanos, sobrecarga docente, lacunas formativas e dificuldades de articulação intersetorial. O segundo eixo apresenta as experiências exitosas e as práticas pedagógicas criativas da rede, evidenciando os avanços relacionados à formação continuada, à cultura colaborativa, ao uso de metodologias ativas e à atuação da gestão democrática na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer.

A construção desta análise fundamenta-se na triangulação entre documentos oficiais, relatórios pedagógicos, atas, planejamentos, registros de acompanhamento, normativas institucionais e referencial teórico contemporâneo. Essa triangulação permitiu gerar uma leitura rigorosa e sensível dos processos educativos, articulando teoria e prática e consolidando um entendimento amplo sobre o modo como a escola pública se organiza para garantir o direito à educação de todos. Trata-se, portanto, de uma análise que busca compreender a complexidade da inclusão escolar, reconhecendo tanto as conquistas quanto os desafios que se apresentam na trajetória da rede municipal de Praia Grande.

Em síntese, o capítulo demonstra que os objetivos do estudo foram alcançados de forma consistente e que as hipóteses foram confirmadas com base nas evidências documentais e teóricas analisadas. A formação docente continuada mostrou-se fundamental para a qualificação das práticas inclusivas; a gestão democrática revelou-se um elemento estruturante para a criação de ambientes participativos e acolhedores; e a criatividade pedagógica despontou como estratégia indispensável para que professores e gestores enfrentem os desafios impostos pela diversidade e promovam aprendizagens significativas no Ensino Fundamental I. A análise aqui apresentada não apenas

descreve a realidade da rede municipal, mas também aponta caminhos e reflexões propositivas que poderão subsidiar pesquisas futuras e fortalecer o compromisso social da escola pública com a equidade e com a inclusão.

5.1 Primeiro Procedimento Analítico: Mapeamento Histórico, Inclusão e Formação Docente na Rede Municipal

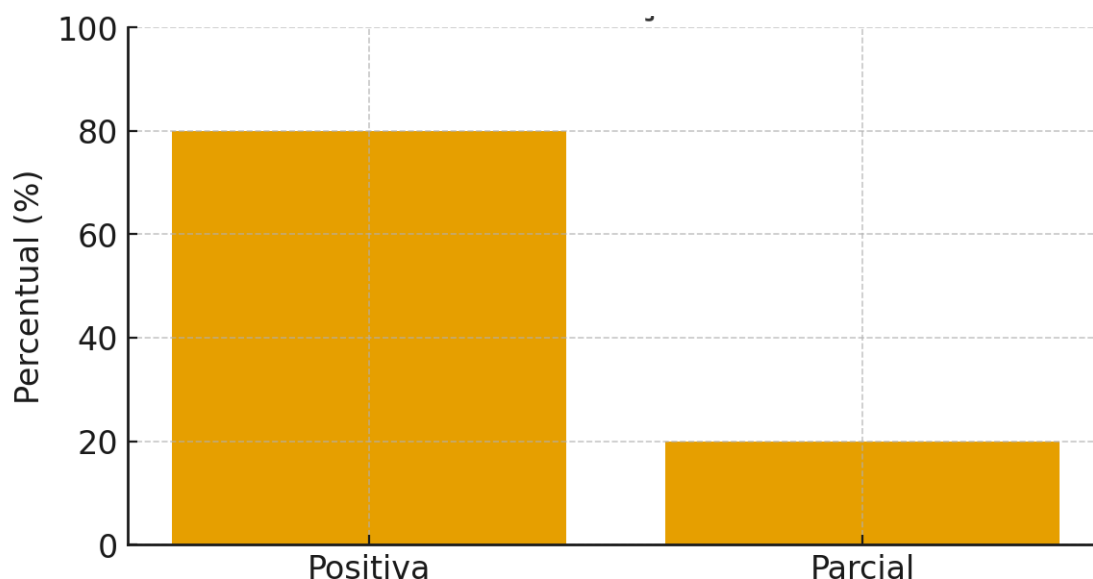
O primeiro procedimento de análise consistiu na organização, sistematização e categorização dos dados obtidos durante a pesquisa documental e a revisão documental, buscando compreender, de forma abrangente e articulada, os aspectos que simultaneamente limitam e potencializam a efetivação da inclusão escolar no contexto da Rede Municipal de Praia Grande, especialmente na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer. A leitura minuciosa de planos de gestão, Projetos Político-Pedagógicos (PPP), quadros de matrícula, registros de alunos público-alvo da Educação Especial, relatórios institucionais, atas de reuniões pedagógicas e documentos emitidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva da SEDUC-PG permitiu construir um quadro analítico que combina números e narrativas, permitindo compreender a inclusão como processo histórico, político e pedagógico em permanente construção. Nesse movimento, a análise identificou, de forma sistemática, quatro grandes categorias de barreiras: estruturais, pedagógicas, formativas e atitudinais e, ao mesmo tempo, evidenciou práticas exitosas, projetos inovadores e ações de gestão democrática que configuram caminhos concretos de superação das dificuldades.

As barreiras estruturais dizem respeito a limitações de infraestrutura física, recursos materiais e condições de acessibilidade, ainda presentes em alguns espaços escolares e que, por vezes, comprometem a participação plena de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. As barreiras pedagógicas se manifestam nas dificuldades de adaptação curricular, de diversificação metodológica e de construção de estratégias avaliativas coerentes com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados. As barreiras formativas revelam a necessidade de uma formação inicial e continuada mais sistemática e específica, que contemple a complexidade da educação inclusiva, as demandas da sala de aula heterogênea e o uso de recursos de apoio e tecnologias assistivas. Já as barreiras atitudinais se expressam nas inseguranças, resistências e incompreensões que ainda circundam o conceito de inclusão como princípio estruturante da educação, reduzindo-o, por vezes, à presença física de alunos com laudo, sem considerar a diversidade em sua amplitude social, cultural, cognitiva e emocional.

Ao mesmo tempo, a análise dos documentos institucionais, dos registros de formação continuada e dos relatos sistematizados pela gestão escolar evidenciou que essas barreiras não se apresentam como obstáculos intransponíveis, mas como tensões que vêm sendo enfrentadas por meio de ações coletivas, criativas e progressivamente mais articuladas. Observa-se que, em muitos contextos, a atuação solidária dos professores, a escuta ativa da gestão, o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o envolvimento das famílias contribuem para transformar dificuldades em oportunidades de aprendizagem compartilhada. A escola, em situações de escassez de recursos materiais, tem se mostrado capaz de reinventar práticas pedagógicas, reorganizar tempos e espaços e construir estratégias colaborativas que ressignificam o cotidiano da sala de aula. A formação continuada promovida pela equipe gestora, especialmente nos encontros de Horário Técnico Livre (HTL), aparece como eixo central nesse processo, uma vez que possibilita estudo, reflexão crítica e planejamento conjunto sobre práticas inclusivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a confiança dos professores diante das turmas mistas. Os resultados de pesquisas internas, de caráter qualitativo, indicam que mais de 80% dos docentes relatam sentir-se mais seguros após as formações conduzidas na escola, destacando o aprimoramento da escuta pedagógica, o aumento da empatia e a adoção de práticas diferenciadas que estimulam a autonomia dos estudantes.

Figura 9

Gráfico de representação da formação continuada



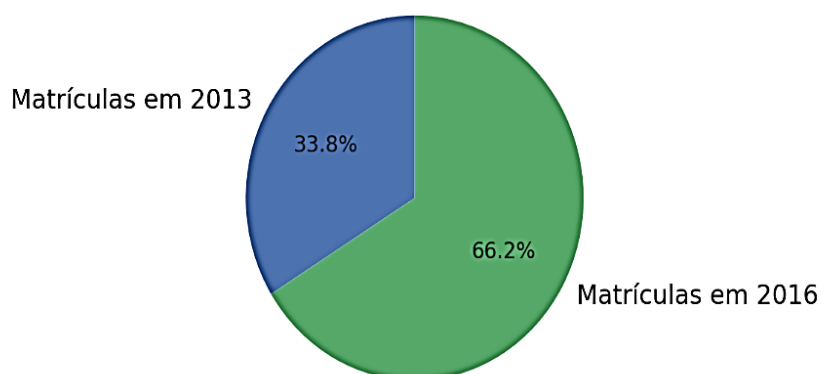
Fonte: Elaborado pela autora através de Pesquisas sem identificação do participante (2025).

Essas evidências dialogam diretamente com o que afirmam Nóvoa (2022) e Tardif (2019) ao defenderem que o desenvolvimento profissional docente não se constrói de forma isolada, mas no coletivo e no cotidiano da escola, em processos permanentes de reflexão sobre a prática. Do mesmo modo, Freire (1996) enfatiza que o ato educativo exige sensibilidade, amorosidade e compromisso ético, condições indispensáveis para que o professor se reconheça como mediador do crescimento do outro e assuma a educação como prática de liberdade. A análise documental realizada no âmbito deste primeiro procedimento confirma essa perspectiva ao demonstrar que a formação permanente, quando aliada a uma gestão sensível, democrática e orientadora, fortalece a identidade profissional, amplia o repertório pedagógico e sustenta práticas que se aproximam cada vez mais da concepção de inclusão como direito e não como concessão.

Nesse cenário, o estudo do contexto histórico da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer revela-se fundamental para compreender a trajetória da inclusão na rede municipal. Inaugurada em 2013, inicialmente atendendo apenas turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola), a unidade se insere em um território marcado pelo rápido crescimento populacional, especialmente em bairros periféricos como o Jardim Princesa. Os registros de matrícula, listas piloto, livros de reunião de pais, livros de registro de classe e resultados finais apontam que, entre 2013 e 2016, houve um aumento expressivo no número de estudantes atendidos, passando de aproximadamente 230 crianças para mais de 450, movimento que acompanha a expansão da comunidade local e a consolidação da escola como referência no território.

Figura 10

Gráfico representativo do crescimento de matrículas na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer (2013–2016)

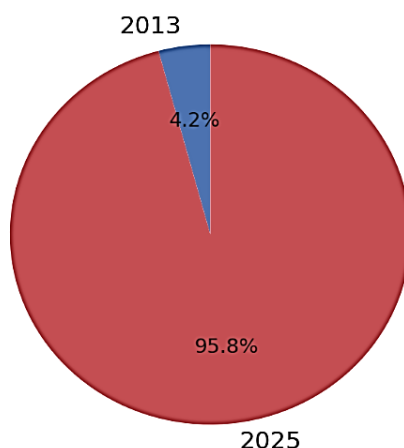


Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

Paralelamente ao crescimento das matrículas, observa-se um aumento significativo no número de alunos público-alvo da Educação Especial. Os dados levantados entre 2013 e 2025, a partir do Quadro de Alunos com Deficiência encaminhado mensalmente ao Departamento de Educação Especial e Inclusiva da SEDUC-PG, evidenciam um movimento de expansão constante: de três alunos em investigação diagnóstica no ano de inauguração da escola para sessenta e nove estudantes com laudo em 2025. Esse crescimento quantitativo sinaliza, de um lado, o avanço na garantia do direito de acesso e no reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes; de outro, impõe desafios concretos às equipes escolares, que passam a lidar com turmas mais heterogêneas, demandas mais complexas e necessidade de reorganização permanente do trabalho pedagógico.

Figura 11

Gráfico representativo do aumento de alunos com deficiência (2013–2025)

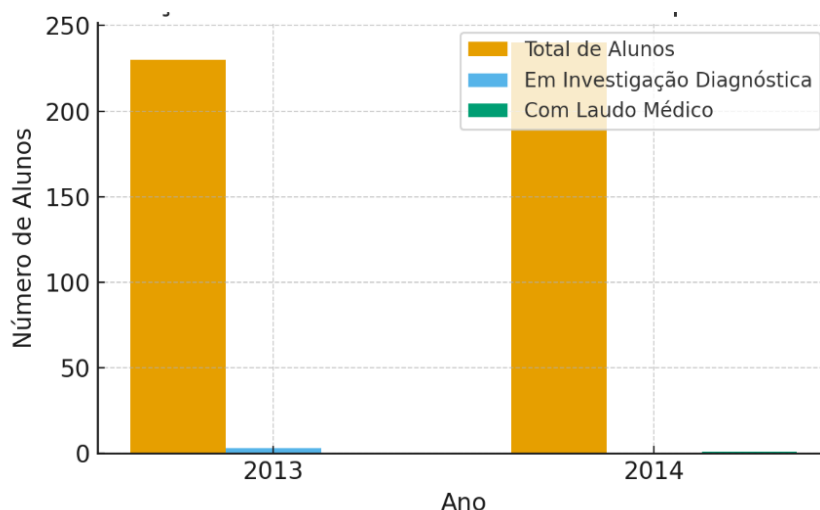


Fonte: Quadro de Alunos com Deficiência – SEDUC-PG (2025).

Quando analisado em recortes temporais, esse movimento revela diferentes fases. Nos primeiros anos (2013–2014), a unidade funcionava apenas com Educação Infantil, contabilizando cerca de 230 alunos e três crianças em investigação diagnóstica, sem laudo fechado, acompanhadas por observação e apoio da equipe pedagógica. Em 2014, registra-se a matrícula do primeiro estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendido com base em orientações da Cartilha do Autismo e em práticas ainda incipientes de adaptação pedagógica.

Figura 12

Gráfico de evolução de matrículas e casos acompanhados (2013–2014)

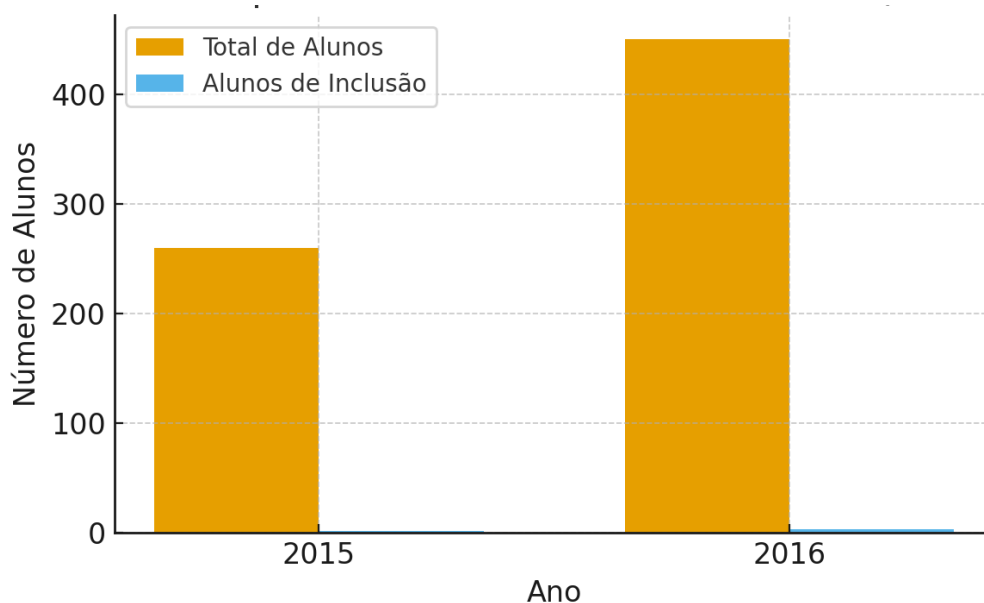


Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

Nos anos de 2015 e 2016, ocorre a expansão gradual com a chegada do Ensino Fundamental I. Em 2015, a escola passa a atender o 1º ano, alcançando cerca de 260 alunos matriculados e dois estudantes de inclusão. Em 2016, atendendo 1º e 2º anos, além da Educação Infantil, a unidade alcança aproximadamente 450 alunos e três estudantes do quadro de inclusão, momento em que começam a ser estruturadas estratégias mais sistemáticas de observação e encaminhamento articuladas ao setor de Educação Especial da SEDUC.

Figura 13

Gráfico de expansão e atendimento inclusivo (2015–2016)



Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025)

Figura 14

Quadro de crescimento de matrículas e de alunos da Educação Especial (2013–2016)

Ano	Total de alunos	Público-alvo da Educação Especial	Observações
2013	~208	3 (em investigação, sem laudo fechado)	Início das atividades; atendimento apenas em creche e pré-escola.

2014	~230	1 (autismo)	Uso da Cartilha do Autismo como principal orientação.
2015	~260	2	Início do Fundamental I (1º ano); fortalecimento da atenção à inclusão.
2016	~450	3	Ampliação para 1º e 2º anos do EF; consolidação do registro de alunos com deficiência.

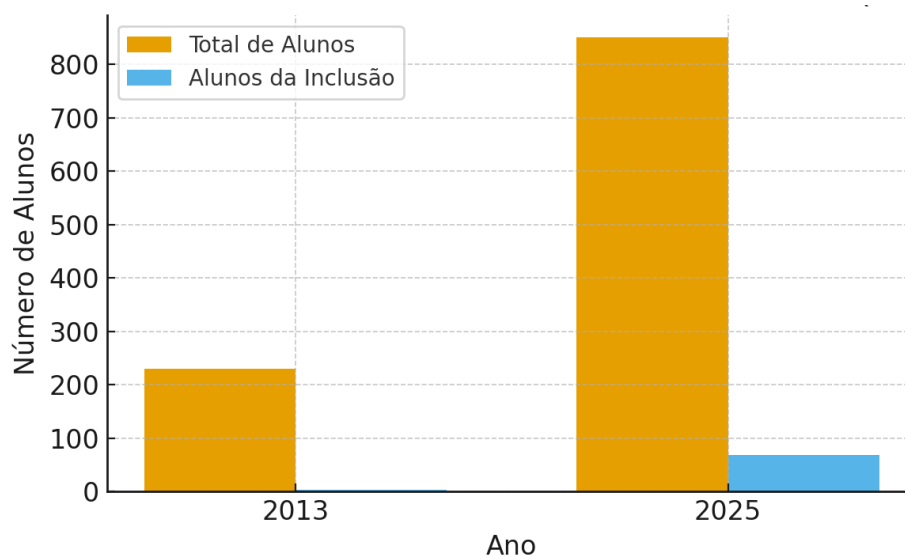
Fonte: Quadro de Matrículas, Quadro de Alunos com Deficiência, Plano Gestão e Projeto Político Pedagógico (2013–2016)

O período de 2017 e 2018 marca a consolidação do atendimento inclusivo na escola, em consonância com o fortalecimento das políticas municipais de Educação Especial. Os registros oficiais passam a contemplar alunos com deficiência intelectual, TEA, deficiência física e múltiplas deficiências, evidenciando não apenas o aumento do número de estudantes, mas também a diversificação de perfis acompanhados. Em 2019, a E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer já oferece o ciclo completo do Ensino Fundamental I em três períodos de funcionamento, com 21 salas de aula, 663 alunos matriculados e 20 estudantes de inclusão identificados oficialmente. Esse contexto intensifica os desafios de formação docente, de organização de turmas e de articulação intersetorial, já que nem sempre os serviços de saúde e assistência social acompanham, na mesma velocidade, a complexidade das demandas educacionais.

Entre 2020 e 2025, a análise das fontes documentais evidencia uma fase de consolidação e sobrecarga. A pandemia de Covid-19, em 2020, impôs desafios inéditos à escola pública, exigindo criatividade, empatia e resiliência de professores e gestores para manter o vínculo com os estudantes por meio de atividades impressas, plataformas digitais e grupos de mensagens. As desigualdades de acesso à tecnologia e à mediação familiar afetaram de maneira mais intensa os alunos público-alvo da Educação Especial, aprofundando defasagens de aprendizagem e fragilizando aspectos emocionais e sociais. Com a retomada gradual das atividades presenciais, entre 2021 e 2022, a escola se depara com um cenário ainda mais complexo: aumento expressivo de alunos da inclusão, maior número de encaminhamentos, intensificação das demandas de apoio e necessidade de estratégias de recomposição das aprendizagens. Em 2025, a escola registra cerca de 850 alunos matriculados, dos quais 69 integram o quadro de inclusão, representando aproximadamente 8% do total.

Figura 15

Gráfico de crescimento geral e inclusivo da escola (2013–2025)



Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

Esse aumento quantitativo reflete avanços na política municipal de inclusão, mas também produz sobrecarga para docentes e gestores, que precisam reorganizar tempos, espaços, turmas e estratégias pedagógicas para conciliar o ideal de uma educação para todos com as condições reais de trabalho. A análise documental mostra, contudo, que, mesmo em meio às dificuldades, a rede municipal tem buscado respostas consistentes, ampliando formações, criando instrumentos de acompanhamento (como quadros de alunos de inclusão, planos de ação e registros de atendimentos) e aprimorando a gestão pedagógica. A experiência pós-pandemia evidencia a centralidade do trabalho coletivo, da recomposição das aprendizagens e do fortalecimento do vínculo escola–família, com a E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer se destacando pela integração entre educadores, atendentes e equipe de apoio, articulando saberes distintos em torno da garantia do direito de aprender.

No âmbito da gestão municipal, o processo de inclusão inicia-se ainda na Educação Infantil, nas creches, onde Educadoras de Desenvolvimento Infanto-juvenil participam de formações semanais na plataforma da SEDUC e de encontros presenciais mensais em HTL, o que demonstra uma compreensão ampliada da inclusão como política intersetorial e preventiva. Na escola, o acompanhamento sistemático dos alunos é prática consolidada: a equipe gestora realiza reuniões periódicas com professores e famílias, analisa necessidades específicas, elabora Planos de Ação e

organiza a distribuição de profissionais de apoio, prevendo, em casos mais complexos, planos duplos com dois profissionais em sala. A parceria com clínicas terapêuticas e serviços especializados, por meio de relatórios e visitas in loco, amplia o olhar sobre o estudante e articula dimensões clínicas e pedagógicas, reafirmando que inclusão não se reduz à presença física na escola, mas implica participação plena e significativa.

Desse modo, o primeiro procedimento de análise permitiu articular números e narrativas, mapeando a evolução histórica do atendimento inclusivo, interpretando o crescimento das matrículas e dos alunos público-alvo da Educação Especial e evidenciando o papel decisivo da formação docente e da gestão democrática nesse percurso. As lacunas identificadas, sejam elas estruturais, formativas, pedagógicas ou atitudinais, não são tratadas como fracassos, mas como indicadores de aspectos que ainda demandam investimento, políticas consistentes de apoio e valorização docente. Ao mesmo tempo, os avanços constatados nas práticas, nos projetos, nos instrumentos de acompanhamento e na cultura de corresponsabilidade mostram que a inclusão escolar na Rede Municipal de Praia Grande é um processo coletivo em movimento, sustentado pela intencionalidade pedagógica, pela criatividade e pelo compromisso ético de educadores que, como lembram Paro (2018) e Mantoan (2015), compreendem que incluir é um movimento contínuo, uma atitude ética e uma escolha política em favor da aprendizagem e da dignidade de todos os estudantes.

5.2 segundo procedimento analítico: interpretação qualitativa das práticas inclusivas, evidências documentais e ações criativas da rede municipal

O segundo procedimento analítico aprofundou a compreensão dos resultados obtidos na etapa anterior, ampliando a interpretação dos dados e evidências sistematizados. Se no primeiro procedimento destacou-se a evolução histórica da escola, a expansão das matrículas e a identificação das barreiras estruturais, pedagógicas, formativas e atitudinais, nesta etapa o foco volta-se para a análise qualitativa das práticas bem-sucedidas de inclusão escolar observadas na Rede Municipal de Praia Grande, especialmente na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer. A leitura cuidadosa dos documentos institucionais, relatórios pedagógicos, registros administrativos, quadros de acompanhamento e narrativas docentes permitiu identificar ações criativas, estratégias pedagógicas inovadoras e dinâmicas de gestão que têm impactado de forma significativa o desenvolvimento integral dos estudantes, confirmando a importância da corresponsabilidade e do trabalho coletivo para a consolidação de uma cultura inclusiva.

Neste contexto, destaca-se também o papel da pesquisa como instrumento de superação dos desafios. Do ponto de vista metodológico, o estudo sustenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que permite compreender como a teoria se materializa no cotidiano escolar. A análise de relatórios pedagógicos, registros institucionais, documentos oficiais da SEDUC-PG e dados produzidos pela própria gestão escolar revela uma dimensão prática da inclusão que ultrapassa discursos e diretrizes normativas, evidenciando que a transformação pedagógica ocorre na relação entre sujeitos e na capacidade da escola de refletir sobre si mesma. A relevância desta pesquisa manifesta-se de maneira interligada nas dimensões acadêmica, social e institucional: academicamente, amplia a produção científica sobre formação docente e gestão democrática; socialmente, reafirma o compromisso com os direitos humanos e a equidade; institucionalmente, oferece subsídios concretos para o planejamento pedagógico e para a formação continuada da rede municipal.

Figura 16

Quadro comparativo do período 2020–2025

Ano	Total de alunos	Alunos de inclusão	Observações
2020	700 (aprox.)	25	Pandemia; ensino remoto emergencial
2021	720 (aprox.)	35	Retomada gradual; desafios de reintegração
2022	750 (aprox.)	45	Crescimento contínuo da demanda
2023	770 (aprox.)	55	Ampliação de Salas de AEE; formações docentes

2024	793	62	24 salas; até 5 alunos de inclusão por sala
2025	850	69	27 salas em três períodos; até 6 alunos de inclusão por sala

Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

Os dados sistematizados entre 2020 e 2025 evidenciam um crescimento contínuo tanto no número total de alunos quanto no número de estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 2020, a escola registrava aproximadamente 700 alunos, dos quais 25 eram estudantes da inclusão, em um ano marcado pelo ensino remoto emergencial em função da pandemia de Covid-19. Em 2021, durante a retomada gradual das atividades presenciais, os registros indicam cerca de 720 alunos, com 35 estudantes público-alvo, mostrando aumento na demanda por atendimento especializado. Em 2022, esse número avança para 750 alunos no total, com 45 estudantes da inclusão. Em 2023, observa-se nova expansão, alcançando cerca de 770 alunos e 55 estudantes da inclusão, acompanhada de ampliação das salas de AEE e intensificação das formações docentes. Em 2024, já são 793 alunos, sendo 62 público-alvo da Educação Especial, distribuídos em 24 salas, algumas delas com até cinco estudantes de inclusão. Finalmente, em 2025, a escola registra cerca de 850 alunos e 69 estudantes público-alvo da Educação Especial, atendidos em 27 salas distribuídas em três períodos, algumas delas com até seis estudantes da inclusão, configurando um cenário complexo que exige adaptações pedagógicas, reorganização dos espaços e fortalecimento das práticas de formação continuada.

Esses números não apenas evidenciam a expansão da demanda inclusiva, mas revelam o fortalecimento de uma cultura institucional que reconhece a diversidade como elemento estruturante do processo educativo. A ampliação dos diagnósticos e encaminhamentos não decorre apenas de maior precisão clínica, mas sobretudo de uma escola mais atenta, mais observadora e mais preparada para identificar sinais de dificuldades no desenvolvimento, encaminhando os estudantes aos serviços adequados e construindo estratégias de acompanhamento pedagógico coerentes com suas necessidades.

A leitura interpretativa dos documentos demonstra que, embora persistam barreiras formativas, estruturais e organizacionais, há um esforço coletivo e contínuo para consolidar práticas pedagógicas que acolhem, valorizam e respeitam as diferenças. As adaptações curriculares planejadas

em equipe, o diálogo constante entre professores e gestão, a participação ativa das famílias e a articulação com os serviços de saúde e assistência social configuram um ambiente escolar que se fortalece pela cooperação.

As práticas observadas evidenciam que a criatividade docente tem se consolidado como um dos pilares da inclusão. Professores criam estratégias inovadoras com recursos simples: jogos pedagógicos confeccionados manualmente, materiais recicláveis utilizados em atividades interdisciplinares, oficinas que integram arte, música, leitura, movimento e expressão sensorial, e projetos temáticos que dialogam com as experiências dos alunos. Essas iniciativas não apenas ampliam o repertório cognitivo e cultural, mas fortalecem vínculos, estimulam o protagonismo estudantil e promovem um ambiente de colaboração entre os pares.

Entre essas práticas, o projeto PG Lê destaca-se como instrumento de inclusão por meio da literatura. Ao promover contação de histórias, dramatizações, roda de leitura, produção coletiva de textos e atividades de oralidade, o projeto cria espaços onde os alunos podem expressar suas ideias, desenvolver habilidades linguísticas e fortalecer a autoestima. Da mesma forma, o projeto Guardiões da Natureza articula ações de educação ambiental e cuidado coletivo, desenvolvendo nos estudantes senso de responsabilidade, consciência social e atitudes éticas, aspectos essenciais para a formação cidadã. Ambas as iniciativas dialogam diretamente com as contribuições de Vygotsky (1991), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre na interação social, e com Morin (2021), ao defender uma formação integral que articule razão, sensibilidade e ética.

As reflexões construídas a partir deste segundo procedimento indicam que a gestão democrática desempenha papel essencial na consolidação dessas práticas. A equipe gestora da escola, pautada pela escuta ativa e pelo diálogo transparente, tem fortalecido o trabalho coletivo, organizado formações internas, mediado processos pedagógicos e incentivado a participação dos professores nas decisões escolares. Essa concepção de gestão, conforme Paro (2020) e Libâneo (2018), constitui base indispensável para que a escola funcione como espaço de construção de saberes e de exercício da cidadania.

A formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande e pelos próprios profissionais da escola tem contribuído de maneira decisiva para o aprimoramento das práticas inclusivas. Programas como o Alfabetiza Juntos SP, formações sobre educação especial, estudos em HTL e encontros pedagógicos têm ampliado o repertório profissional, fortalecido a prática reflexiva e promovido maior segurança na mediação com turmas heterogêneas, alinhando-se às

perspectivas de Nóvoa (2022) e Tardif (2019) sobre a docência como processo coletivo e permanentemente reconstruído.

Ao interpretar os dados e as narrativas coletadas, torna-se evidente que as barreiras, embora persistentes, são continuamente superadas por meio do engajamento, do compromisso ético e da criatividade dos educadores. A experiência da Rede Municipal de Praia Grande, especialmente da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, demonstra que a inclusão escolar é possível quando sustentada por políticas públicas coerentes, formação continuada estruturada e práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes.

Essas observações permitem compreender que o êxito da inclusão depende da sensibilidade das práticas, da atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes e da disponibilidade para aprender continuamente com a própria experiência. A escola que acolhe, reconhece e valoriza as diferenças forma sujeitos críticos, solidários e capazes de transformar a realidade em que vivem. Assim, as práticas exitosas observadas podem servir como referência para outras unidades escolares, orientando políticas mais sensíveis ao cotidiano das escolas públicas. A partir dessas evidências, confirma-se que a educação inclusiva é um processo dinâmico, sustentado pela esperança, pela criatividade e pela ação coletiva dos profissionais comprometidos com uma escola para todos.

Dessa forma, o processo analítico desenvolvido evidencia que a inclusão escolar não se realiza apenas pela adoção de políticas públicas ou pela existência de documentos orientadores, mas sobretudo pela capacidade da escola de interpretar criticamente essas diretrizes e traduzi-las em ações pedagógicas contextualizadas. A articulação entre formação continuada, gestão democrática e criatividade docente emerge como eixo estruturante de práticas que reconhecem a singularidade dos estudantes e promovem ambientes de aprendizagem mais participativos, sensíveis e equitativos. Ao sistematizar dados, documentos e narrativas institucionais, o estudo demonstra que a Rede Municipal de Praia Grande, especialmente a E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, tem avançado na construção de uma cultura inclusiva pautada pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo compromisso ético com o desenvolvimento integral dos educandos. Esses achados reforçam que a efetivação da inclusão depende de uma escola que aprende continuamente, que revisita seus próprios processos e que constrói, coletivamente, respostas pedagógicas coerentes às necessidades reais de seus estudantes.

Assim, os resultados obtidos reafirmam a centralidade da reflexão crítica e da ação colaborativa como fundamentos de uma prática inclusiva sustentável. A análise qualitativa conduzida permite compreender que a inclusão não se configura como um produto acabado, mas como um percurso em constante redefinição, que exige dos profissionais abertura ao novo, sensibilidade para

lidar com a diversidade e disposição para reconstruir suas práticas à luz das demandas emergentes. A consolidação desse movimento depende da articulação entre políticas de formação, práticas de gestão participativa e estratégias pedagógicas inovadoras, que, ao se complementarem, fortalecem a dimensão humana, social e democrática do processo educativo. Nesse sentido, a experiência analisada evidencia que a educação inclusiva, quando fundamentada em princípios de justiça social, criatividade e cooperação, torna-se não apenas possível, mas profundamente transformadora, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das políticas educacionais e para a qualificação das práticas nas escolas públicas.

5.3 Análise interpretativa das barreiras estruturais, formativas e atitudinais e seus impactos na inclusão escolar.

A análise integrada dos documentos institucionais, registros administrativos, relatórios pedagógicos e evidências produzidas pela Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer e pela Rede Municipal de Praia Grande revela que a inclusão escolar, embora tenha avançado de forma significativa ao longo dos últimos anos, ainda enfrenta barreiras complexas que se manifestam em múltiplas dimensões. Essas barreiras, longe de constituírem obstáculos isolados, compõem um cenário interdependente em que aspectos estruturais, formativos e atitudinais se entrelaçam, influenciando de modo direto a efetividade das práticas pedagógicas e os resultados obtidos no trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. A leitura crítica das evidências demonstra que a superação desses desafios depende tanto de políticas públicas robustas quanto da ampliação de processos formativos e da consolidação de uma cultura escolar pautada na empatia, na democracia e na colaboração entre todos os profissionais.

No campo estrutural, as principais barreiras identificadas dizem respeito às limitações relacionadas à acessibilidade física, à adequação dos espaços escolares e à disponibilidade de recursos pedagógicos específicos. Embora a rede municipal tenha realizado investimentos progressivos em reformas, criação de salas de AEE, ampliação de equipes de apoio e aquisição de materiais, ainda há ambientes que carecem de adaptações mais rigorosas para atendimento a estudantes com mobilidade reduzida, deficiências sensoriais ou necessidades múltiplas. A insuficiência de mobiliário acessível, a limitação de banheiros adaptados e a ausência de alguns recursos de tecnologia assistiva revelam a necessidade de continuidade das políticas de financiamento, mantendo um olhar atento à equidade e ao atendimento universal das demandas escolares. Essas lacunas estruturais repercutem diretamente

no cotidiano pedagógico, uma vez que limitam a participação plena dos estudantes e dificultam o desenvolvimento de práticas inclusivas adequadas às realidades individuais.

As barreiras formativas também ocupam posição central na análise dos desafios. Embora Praia Grande tenha se destacado pela oferta de programas de formação continuada, como o Alfabetiza Juntos SP, os estudos em HTL, as formações internas sobre Educação Especial e os encontros promovidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva, ainda há necessidade de ampliar e sistematizar esses processos, garantindo que todos os docentes tenham acesso permanente a estudos que contemplem práticas inclusivas, metodologias diferenciadas, reflexão crítica sobre o currículo, tecnologias assistivas e estratégias de mediação. A insegurança docente diante de turmas heterogêneas, com múltiplos perfis de aprendizagem, reflete muitas vezes a ausência de espaços formativos que promovam diálogo, partilha de experiências e construção coletiva de soluções. Essa lacuna formativa pode tensionar o trabalho pedagógico, dificultar adaptações curriculares e gerar sentimentos de impotência diante de demandas complexas, especialmente no contexto pós-pandemia.

No que se refere às barreiras atitudinais, a análise evidencia que a mudança cultural necessária para consolidar a inclusão ainda está em curso. Persistem, em alguns casos, compreensões equivocadas sobre o conceito de inclusão, restrito apenas à presença física de alunos com deficiência, sem considerar que a inclusão diz respeito à diversidade humana em todas as suas dimensões: social, cultural, cognitiva, emocional e linguística. Além disso, resistências, inseguranças e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes podem reforçar práticas excludentes. Esse conjunto de atitudes demonstra que a formação docente deve considerar também aspectos éticos, afetivos e relacionais, fortalecendo a empatia, o respeito e a escuta sensível. Como Mantoan (2015) afirma, incluir é um movimento contínuo, ético e corajoso, que exige disposição para rever crenças e romper com paradigmas excludentes.

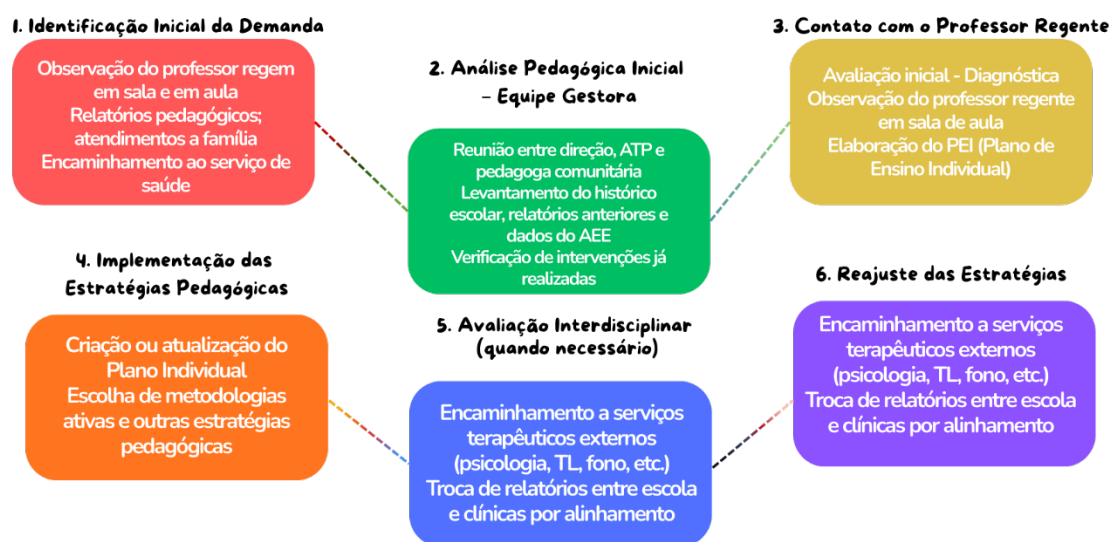
Apesar dessas barreiras, a análise revela resultados expressivos que demonstram a capacidade da rede e da escola de transformar desafios em práticas exitosas. A pandemia de Covid-19, especialmente entre 2020 e 2021, ampliou desigualdades históricas e trouxe à tona fragilidades estruturais e pedagógicas, principalmente para os estudantes público-alvo da Educação Especial que, muitas vezes, não tinham acesso à tecnologia, à internet ou ao apoio familiar adequado. Entretanto, também revelou a resiliência e a criatividade de professores e gestores, que reinventaram suas formas de ensinar e acolher, utilizando desde atividades impressas até plataformas digitais e estratégias híbridas de comunicação. Paro (2018), ao defender que a gestão democrática se traduz em ações coletivas orientadas pela aprendizagem de todos, reforça o papel da escola como espaço de resistência

e criação, aspecto que se materializou de forma evidente na prática da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer durante e após a pandemia.

Com o retorno presencial entre 2021 e 2022, intensificaram-se ações de recomposição das aprendizagens, com acompanhamento individualizado, formações específicas, reorganização dos tempos e espaços e fortalecimento dos vínculos com as famílias. A escola destacou-se pela integração da equipe docente, dos atendentes, da equipe pedagógica e dos profissionais de apoio, articulando diferentes saberes em torno do compromisso de garantir o direito de aprender. A escuta ativa, a mediação compartilhada, o acompanhamento sistemático e a construção de Planos de Ação individualizados revelam uma gestão comprometida com práticas responsivas, flexíveis e sensíveis às particularidades de cada estudante. A adoção de planos duplos em salas mais complexas, garantindo a presença simultânea de dois profissionais, ilustra concretamente a capacidade da gestão de adaptar-se às necessidades reais, promovendo equidade e fortalecimento pedagógico.

Figura 17

Fluxograma do Acompanhamento Pedagógico e dos Planos de Ação



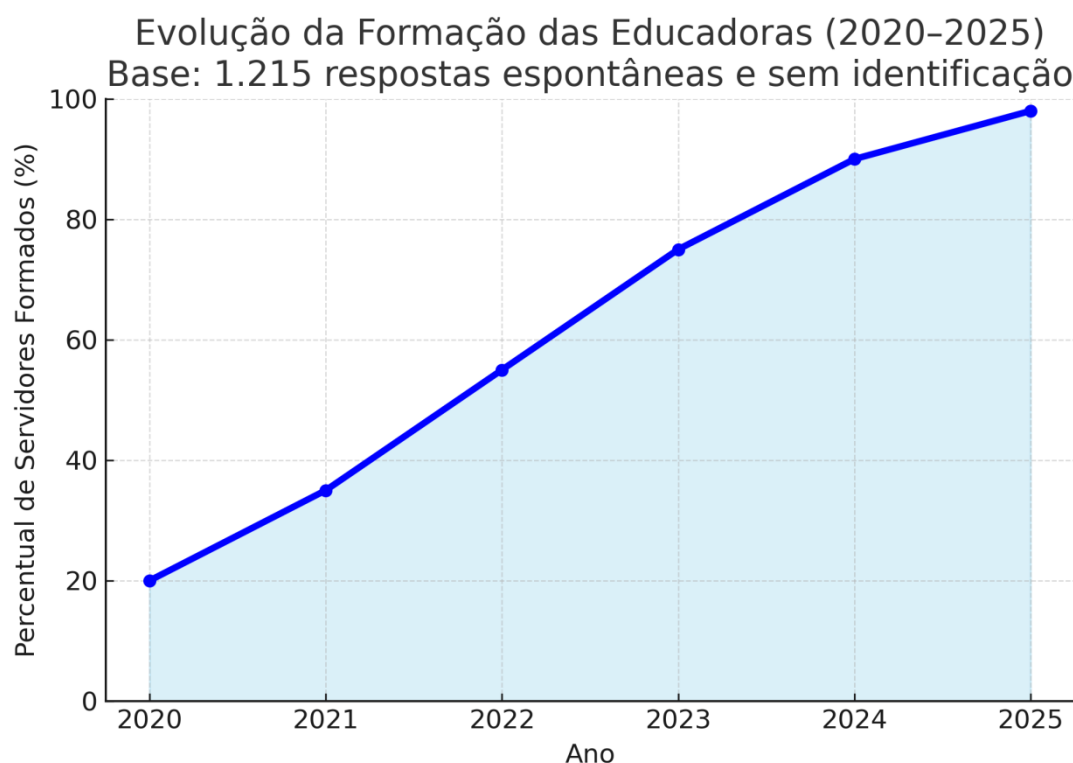
Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

A parceria com serviços de saúde, clínicas terapêuticas e equipes multiprofissionais tem ampliado a compreensão sobre os modos de aprender e convivência dos estudantes, trazendo para o contexto escolar orientações clínicas que dialogam com a prática pedagógica. Essa integração

intersetorial reforça que a inclusão escolar não se limita ao espaço da sala de aula, mas depende de uma rede articulada de cuidados, em consonância com os princípios defendidos pela UNESCO, pelo ODS 4 da Agenda 2030 e pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Em Praia Grande, esse movimento começa desde a Educação Infantil, nas creches municipais, onde as Educadoras de Desenvolvimento Infantojuvenil participam de formações semanais na plataforma da SEDUC e de encontros mensais presenciais em HTL, permitindo um olhar integral sobre o desenvolvimento infantil e garantindo a identificação precoce de dificuldades, prevenindo agravamentos e fortalecendo a intersetorialidade.

Figura 18

Gráfico da Evolução da Formação para a Educação Inclusiva das educadoras que atuam nos Planos de Ação (2020-2025)



Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

Na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, o acompanhamento sistemático dos estudantes constitui uma prática consolidada. A equipe gestora realiza reuniões periódicas com professores e famílias, analisando as necessidades específicas e definindo estratégias interventivas com base em evidências documentais. A articulação entre direção, assistente técnico-pedagógica e pedagoga comunitária

mostra uma gestão democrática, orientada pelos princípios de corresponsabilidade e participação. Como defendem Nóvoa (2022) e Libâneo (2018), nenhuma mudança educativa ocorre de maneira isolada; ela depende da ação coletiva, da reflexão partilhada e da construção de um ethos institucional que valorize o professor como sujeito ativo da transformação escolar.

Assim, ao interpretar as barreiras e desafios da inclusão à luz das práticas observadas, torna-se evidente que a rede municipal tem avançado na consolidação de uma cultura escolar inclusiva. As dificuldades presentes não indicam fracasso, mas revelam a complexidade e a dinamicidade da inclusão, processo que exige permanente reinvenção, investimento formativo, fortalecimento da gestão democrática e políticas públicas que garantam condições reais de trabalho pedagógico. As evidências mostram que, mesmo diante das limitações, a escola tem produzido resultados significativos, fortalecendo aprendizagens, ampliando repertórios e promovendo a participação plena dos estudantes. A análise indica que a inclusão, na prática, é resultado de ação coletiva, sensibilidade, diálogo e compromisso ético – elementos que configuram a base de uma escola verdadeiramente democrática e comprometida com a formação integral de todos.

5.4 Integração entre teoria e prática e evidências de experiências pedagógicas transformadoras na sala inclusiva

A análise dos documentos pedagógicos e institucionais revela que a inclusão escolar se concretiza, de maneira mais profunda, no cotidiano da sala de aula, onde teoria e prática dialogam e se atualizam continuamente. Nesse espaço, o professor desempenha papel central ao articular conhecimentos acadêmicos, princípios éticos e escolhas pedagógicas em resposta às demandas singulares de cada estudante. Em contextos inclusivos, o docente é convocado a assumir uma postura investigativa e reflexiva, aproximando-se do que Perrenoud (2019) denomina profissionalidade docente: a capacidade de aprender com a própria prática, reinterpretar teorias à luz da vivência escolar e ajustar as estratégias pedagógicas de maneira criativa e ética. As perguntas recorrentes formuladas pelo professor, como por exemplo: “Qual é a dificuldade real deste aluno?” e “O que posso fazer, hoje, para ajudá-lo a aprender?”, evidenciam essa atuação investigativa e a centralidade do olhar sensível que reconhece o estudante em sua integralidade.

Embora o laudo clínico, quando disponível, constitua ferramenta importante para o planejamento e as adaptações curriculares, os resultados analisados demonstram que ele não substitui o olhar pedagógico, mais amplo e contextualizado, capaz de compreender ritmos, potencialidades,

formas de interação e modos singulares de aprender. Nesse sentido, a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Praia Grande emerge como elemento estratégico. As experiências compartilhadas em HTPCs, HTLs e formações específicas fortalecem a segurança docente diante de turmas heterogêneas, permitindo que professores se sintam pertencentes a uma rede colaborativa que legitima suas dúvidas, apoia suas decisões e amplia suas possibilidades de ação. A gestão escolar, ao acompanhar de perto os processos pedagógicos, tem contribuído para consolidar essa segurança, promovendo diálogo, construção coletiva de intervenções e acompanhamento sistemático das práticas.

Os resultados obtidos também evidenciam um conjunto expressivo de práticas transformadoras que têm se destacado pela criatividade, pela articulação interdisciplinar e pela capacidade de promover pertencimento e participação ativa dos estudantes. O trabalho colaborativo entre professores das salas regulares, profissionais do AEE e equipe gestora constitui um dos pontos fortes identificados na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer. Essa integração amplia a compreensão sobre cada estudante e possibilita intervenções mais precisas, favorecendo adaptações curriculares adequadas, estratégias de mediação mais consistentes e acompanhamento pedagógico contínuo. A atuação conjunta permite que as decisões não sejam isoladas, mas resultado de um olhar múltiplo e dialógico sobre os processos de aprendizagem.

A promoção de projetos interdisciplinares tem se mostrado outro eixo fundamental das experiências exitosas. O Projeto PG Lê, por exemplo, extrapola o incentivo à leitura e se transforma em espaço de convivência, expressão e inclusão. Ao proporcionar momentos de contação de histórias, dramatizações e produção coletiva de textos, o projeto estimula o desenvolvimento da linguagem, fortalece vínculos e amplia o repertório cultural dos estudantes, transformando a literatura em instrumento de acessibilidade pedagógica e emocional. Da mesma forma, o Projeto Guardiões da Natureza mobiliza professores e alunos em torno de práticas ambientais que integram diversas áreas do conhecimento, promovendo responsabilidade, consciência social e atitudes éticas. Ao envolver os estudantes em ações concretas de cuidado com o meio ambiente, o projeto fortalece o senso de pertencimento e a participação cidadã, aspectos essenciais para a convivência democrática e o desenvolvimento integral.

A análise dos registros também evidencia que a criatividade docente tem se consolidado como elemento estruturante das práticas inclusivas. Atividades desenvolvidas com materiais recicláveis, jogos pedagógicos construídos pelos próprios professores, propostas sensoriais, produções artísticas e dinâmicas de movimento demonstram que a inovação pedagógica não depende exclusivamente de

recursos financeiros, mas da capacidade dos profissionais de transformar desafios em oportunidades educativas. Essa postura confirma os aportes de Freire (1996), que descreve a educação como ato de amor, coragem e compromisso, e de Nóvoa (2022), que reconhece à docência como profissão em permanente construção, sustentada pela reflexão crítica e pela partilha de saberes.

Os resultados apresentados nesta seção demonstram que, quando a escola valoriza a autonomia docente e fortalece o trabalho coletivo, cria-se um ambiente fértil para a aprendizagem significativa, a inclusão plena e o desenvolvimento integral dos estudantes. As experiências exitosas identificadas não emergem de ações isoladas, mas de um processo contínuo de formação, diálogo, escuta sensível, criatividade e corresponsabilidade entre professores, equipe pedagógica, AEE, famílias e demais atores da rede. Desse modo, a integração entre teoria e prática torna-se não apenas uma diretriz pedagógica, mas um movimento permanente que sustenta e dá sentido à inclusão escolar na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer.

5.5 Instrumentos e práticas inovadoras na consolidação da inclusão escolar

A análise dos documentos institucionais, relatórios pedagógicos, registros de gestão e produções acadêmicas evidenciou que a consolidação da inclusão escolar na Rede Municipal de Praia Grande não depende apenas de princípios gerais ou diretrizes abstratas, mas de instrumentos concretos de planejamento, de práticas pedagógicas inovadoras e de uma gestão escolar que articula dados, pessoas e processos em torno do direito à aprendizagem. Neste tópico, são apresentados e interpretados os resultados relativos ao uso do Plano de Ação e do Plano Educacional Individualizado (PEI), das metodologias ativas, da ludicidade, das tecnologias digitais e das ações de gestão, evidenciando como esses elementos, em convergência, sustentam a construção de uma escola inclusiva, democrática e criativa.

5.5.1 O Plano de Ação e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos de suporte à inclusão

Na Rede Municipal de Praia Grande, o Plano de Ação constitui um mecanismo institucional central para a organização dos apoios pedagógicos e humanos destinados aos estudantes do quadro de inclusão. Os resultados da pesquisa documental mostram que sua elaboração é sempre coletiva, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, equipe gestora, profissionais de apoio e família,

sob a supervisão do Departamento de Educação Especial e Inclusiva da SEDUC. Após a análise dos laudos, relatórios clínicos, observações sistemáticas em sala e registros institucionais, a equipe define o nível de suporte necessário – pedagógico, motor, sensorial ou comportamental – e formaliza um documento que explicita funções, responsabilidades, frequência de acompanhamento e estratégias pedagógicas prioritárias. Esse procedimento garante clareza, continuidade e corresponsabilidade, além de reforçar a interdisciplinaridade como princípio de atuação.

Além de assegurar organização e corresponsabilidade, a celeridade desse processo gera benefícios diretos para os estudantes, para as famílias e para o próprio desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A rápida definição dos apoios necessários permite intervenções precoces e ajustadas, evitando lacunas no acompanhamento pedagógico e reduzindo o risco de agravamento das dificuldades. Para os estudantes, isso se traduz em maior segurança emocional, estabilidade nas rotinas, fortalecimento do vínculo com os professores e acesso imediato a estratégias que potencializam seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. As famílias, por sua vez, sentem-se acolhidas, informadas e participantes do processo, o que favorece a confiança na escola e amplia o diálogo entre os diferentes atores educacionais. No âmbito institucional, a resposta ágil possibilita uma gestão pedagógica mais eficiente, favorecendo o planejamento antecipado das intervenções, a articulação entre os profissionais e a construção de práticas mais coerentes com as necessidades reais da turma. Assim, o processo rápido de elaboração e implementação do Plano de Ação fortalece a qualidade do ensino, sustenta a cultura inclusiva e consolida um ambiente escolar mais responsivo, humano e comprometido com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Figura 19

Modelo de Solicitação de Profissional para o Plano de Ação da Sala de Aula

		MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE Estado de São Paulo SEDUC - Secretaria de Educação	
Solicitação de Profissional de Apoio Escolar			
Unidade Escolar:			
Nome do Aluno(a):			
Diagnóstico:		Turma:	
Teve suporte de Plano de Ação anteriormente:		() SIM	() NÃO
		Período:	

INFORMAÇÕES ESCOLARES PARA PLANO DE AÇÃO <i>(Para preenchimento da equipe técnica)</i>			
NECESSIDADES DO ALUNO	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Higiene pessoal			
Alimentação			
Locomoção			
Segurança			
Comunicação			
Socialização			
Atividades escolares			

Autoagressão:	() SIM () NÃO	Heteroagressão:	() SIM () NÃO	Isola-se:	() SIM () NÃO
Cumprir regras para seu convívio social?		() SIM () NÃO			
Quais as estratégias e adaptações pedagógicas a escola já implementou para atender as necessidades do(a) aluno(a):					

Indicação de Profissional: <u>Sala de aula (Infantil e Fundamental)</u> ou <u>Bercário (1º período)</u>	
Nome do Servidor:	RF:
Cargo do servidor indicado:	() AT () AT / HE () EDI () EDI / JA
Regime de Atendimento:	() Fixo na turma () Itinerante
Aluno(s) com quem compartilha:	Compartilhado com outro aluno: () SIM () NÃO

Indicação de Profissional apenas para aluno INTEGRAL: <u>Recreação (Infantil)</u> ou <u>Bercário (2º período)</u>	
Nome do Servidor:	RF:
Cargo do servidor indicado:	() AT () AT / HE () EDI () EDI / JA
Regime de Atendimento:	() Fixo na turma () Itinerante
Aluno(s) com quem compartilha:	Compartilhado com outro aluno: () SIM () NÃO

 Diretor(a)

 ATP

Data: ____ / ____ / ____

Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

Os dados analisados indicam que, em casos de maior complexidade, especialmente quando há comportamentos de risco, deficiências múltiplas ou necessidade de intervenções intensivas, pode ser elaborado um “plano duplo”, prevendo a presença de dois profissionais de apoio em uma mesma

sala. Essa prática demonstra a flexibilidade da rede e o compromisso em assegurar condições reais de permanência e aprendizagem, indo além de uma lógica formal e aproximando-se de uma concepção ética de inclusão. Em termos conceituais, o Plano de Ação aproxima-se do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento amplamente discutido a partir da legislação norte-americana (IDEA, 1975) e incorporado progressivamente ao debate brasileiro desde a LDB/1996 e a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Assim como o PEI, o Plano de Ação analisado nesta pesquisa orienta o planejamento individualizado, as adaptações curriculares e a avaliação contínua, reconhecendo que cada estudante tem direito a uma trajetória formativa compatível com suas condições e potencialidades.

A leitura articulada de Mantoan (2015) e Beyer (2013) permite compreender que o PEI – e, por extensão, o Plano de Ação – não deve ser visto como uma concessão, mas como expressão do compromisso ético-pedagógico da escola com a aprendizagem. Os resultados revelam que, em Praia Grande, o uso desses instrumentos tem provocado mudanças na cultura escolar, deslocando o foco de uma lógica de compensação para uma lógica de potencialização, em que o estudante é visto para além de sua deficiência, e a escola assume responsabilidade ativa por suas condições de participação e desenvolvimento.

5.5.2 Metodologias ativas e inovação pedagógica na prática inclusiva

Os dados obtidos a partir dos registros pedagógicos, das observações e das produções acadêmicas da própria rede mostram que as metodologias ativas vêm se consolidando como importantes instrumentos de mediação pedagógica no contexto da inclusão escolar. Quando aplicadas de forma intencional, planejada e articulada ao currículo, elas favorecem o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a corresponsabilidade na construção do conhecimento. A análise das práticas da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer indica a incorporação gradativa de projetos investigativos, dinâmicas cooperativas, jogos, desafios em grupo, situações-problema e estratégias de ensino híbrido, especialmente nas turmas do Ensino Fundamental I, com impactos diretos sobre a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os resultados dialogam com Moran (2021) e Bacich e Moran (2020), ao evidenciar que a centralidade do estudante no processo educativo permite o desenvolvimento de competências gerais da BNCC, como autonomia, empatia e responsabilidade. Na prática, isso se traduz na organização de experiências que rompem com o modelo estritamente transmissivo e valorizam a participação ativa,

a experimentação, o erro como parte do processo e o diálogo entre pares. Perrenoud (2019) descreve o professor mediador como aquele que organiza experiências e não apenas transmite conteúdos, o que foi confirmado nas práticas analisadas, nas quais o planejamento ativo se articula à necessidade de respeitar ritmos, estilos e contextos de aprendizagem.

A interlocução com as dissertações de Caroline Neves (2025) e Amanda Miranda (2025), produzidas por educadoras da própria rede, fortalece a leitura de que o ensino ativo, a tríade formação docente–gestão democrática–criatividade pedagógica e o uso da gamificação são pilares para uma prática inclusiva transformadora. Caroline destaca o professor como “designer de experiências de aprendizagem”, conceito que se aproxima da pesquisa participante adotada neste estudo, ao compreender a sala de aula como espaço de criação coletiva. Amanda, por sua vez, evidencia o potencial da gamificação – com metas, desafios, recompensas simbólicas e cooperação – para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de todos os alunos, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem, confirmando a importância de estratégias lúdicas e ativas na mobilização do engajamento e na construção de vínculos.

5.5.3 Ludicidade e aprendizagem significativa na inclusão escolar

A análise documental e bibliográfica sobre as práticas da rede, associada aos registros da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, aponta a ludicidade como um dos pilares mais relevantes da educação inclusiva, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O brincar, entendido como atividade essencial da infância, aparece nos documentos e projetos analisados não apenas como momento de descontração, mas como estratégia pedagógica planejada, que respeita a diversidade, estimula a criatividade e favorece a aprendizagem significativa. As referências a Piaget (2018), Vygotsky (1991), Wallon (2007) e Kishimoto (2019) utilizadas na fundamentação mostram que o lúdico mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e sociais, criando um ambiente de experimentação e simbolização que contribui diretamente para o desenvolvimento integral.

Os resultados da dissertação de Angélica Braga (2025), articulados a esta pesquisa, reforçam que a ausência de práticas lúdicas nas transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode provocar rupturas e dificultar a adaptação das crianças, o que torna a ludicidade um fator de continuidade e acolhimento. No contexto da inclusão, os dados levantados mostram que jogos, dramatizações, contação de histórias, circuitos psicomotores, atividades artísticas e experiências sensoriais têm sido usados para ampliar as formas de expressão e de participação dos alunos com

deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Projetos como PG Lê e Guardiões da Natureza, já analisados em seções anteriores, incorporam a ludicidade como eixo estruturante das ações, criando situações em que o brincar se torna linguagem de equidade e pertencimento, com forte impacto na socialização e na autoestima dos estudantes.

5.5.4 Tecnologias digitais e lousa interativa como recursos de mediação

Os registros da escola, aliados às reflexões teóricas de Moran (2021), Lévy (2009), Prensky (2021) e Terçariol et al. (2024), evidenciam que as tecnologias digitais têm assumido papel cada vez mais relevante na mediação das aprendizagens, sobretudo quando articuladas a princípios de inclusão e de inovação pedagógica. A dissertação de Cláudia Carmo (2025), ao analisar a utilização da lousa digital como recurso de mediação na Educação Infantil, mostra que a integração de texto, imagem, som e movimento em um mesmo ambiente interativo torna as aulas mais dinâmicas, acessíveis e significativas. Os documentos analisados desta pesquisa confirmam essa tendência na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, onde a lousa digital vem sendo utilizada em atividades de alfabetização, projetos interdisciplinares, exibição de vídeos educativos, construção coletiva de registros visuais e jogos interativos que dialogam com os projetos Guardiões da Natureza, PG Lê e outras ações.

Os resultados apontam que o uso da tecnologia não é neutro nem automático: seu impacto depende da formação docente, da intencionalidade pedagógica e das condições de infraestrutura. A rede tem investido em formações específicas sobre recursos digitais, ensino híbrido e plataformas educacionais, o que tem permitido à escola transformar a lousa digital e outros recursos em instrumentos de expressão, e não apenas de reprodução de conteúdo. A análise indica que, quando articuladas à ludicidade e às metodologias ativas, as tecnologias digitais contribuem para a redução de barreiras de comunicação e de acesso, especialmente para alunos com deficiências sensoriais ou dificuldades de leitura, aproximando-se dos princípios da BNCC (2018) no que se refere à cultura digital e à equidade.

5.5.5 Síntese analítica das práticas inovadoras e convergência dos resultados

A síntese dos dados permite afirmar que formação docente, gestão democrática e criatividade pedagógica se articulam como dimensões indissociáveis de uma mesma proposta educativa, evidenciada nas práticas da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer e da rede municipal. As experiências

analisadas consolidam a hipótese de que a inclusão escolar é viável quando há investimento consistente em formação continuada, uso intencional de instrumentos como Plano de Ação e PEI, incorporação de metodologias ativas, valorização da ludicidade e integração crítica das tecnologias digitais. As respostas dos professores em pesquisas internas realizadas pela autora, com cerca de 80% de manifestações positivas quanto ao apoio formativo e ao suporte pedagógico, confirmam que esse ecossistema de formação em serviço tem produzido impactos concretos na segurança docente, na qualidade das intervenções e na percepção de que a rede oferece suporte real ao trabalho com a diversidade.

Os dados também evidenciam a importância do envolvimento das famílias, presentes em oficinas, reuniões e espaços de diálogo articulados pela gestão escolar. A aproximação entre escola e família tem contribuído para ressignificar expectativas, diminuir resistências e fortalecer a confiança no projeto pedagógico inclusivo. Em termos qualitativos, os documentos revelam que os avanços obtidos não excluíram a existência de dificuldades estruturais, como a sobrecarga docente ou a escassez de profissionais de apoio em alguns momentos; no entanto, mostram que a rede tem buscado soluções criativas e colaborativas, reafirmando que o sucesso da inclusão depende menos de condições ideais e mais da disposição ética, política e afetiva de educadores comprometidos com a transformação social.

5.5.5.1 Dimensão técnico-pedagógica da gestão escolar na recomposição das aprendizagens

A análise dos materiais de gestão escolar utilizados pela E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer evidencia que a dimensão técnico-pedagógica da gestão é peça-chave tanto na metodologia desta pesquisa quanto na organização do trabalho escolar. Os documentos demonstram que a produção sistemática de dados – diagnósticos, registros de aprendizagem, atas de HTPC/HTL, relatórios institucionais, planilhas de acompanhamento e registros de Salas de Projeto de Aprendizagem – configura não apenas um requisito burocrático, mas um instrumento de leitura fina das trajetórias dos estudantes. A gestão atua como mediadora entre política educacional, prática docente e necessidades concretas das turmas, articulando avaliação diagnóstica, reagrupamento de alunos, monitoramento das intervenções e apoio direto ao professor na elaboração de estratégias diferenciadas.

Como diretora da E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, a autora desta pesquisa desempenha ações que articulam observação de sala, devolutivas pedagógicas individualizadas, reorganização dos agrupamentos das Salas de Projeto, análise de diagnósticos, condução de HTPCs e HTLs, articulação

com serviços da rede e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem. Tais ações, documentadas em atas, relatórios, planilhas e cronogramas, revelam uma gestão que compreende a recomposição das aprendizagens como responsabilidade institucional, e não como tarefa isolada do professor.

Figura 20

Quadro síntese das ações da gestão escolar

Dimensão	Ações da Gestão	Evidências Produzidas
Pedagógica	Observações de sala; devolutivas pedagógicas; reorganização dos agrupamentos das Salas de Projeto; análise de diagnósticos; condução de HTPC.	Atas, relatórios, registros de aprendizagem, planilhas de acompanhamento.
Administrativa	Organização das rotinas escolares, horários, distribuição de turmas e acompanhamento das demandas estruturais.	Documentos internos, cronogramas, registros administrativos.
Financeira	Gestão de recursos do PDDE, APM e compras de materiais pedagógicos.	Prestação de contas, relatórios financeiros, comprovantes de aquisição.

Fonte: Registros institucionais e levantamento documental (2025).

A síntese analítica dos registros permite concluir que a relação entre gestão e aprendizagem é direta e estruturante: a qualidade das práticas inclusivas depende de uma liderança pedagógica que forma, acompanha, sustenta e avalia o trabalho docente. Quando a gestão organiza espaços de planejamento coletivo, promove formação contínua, utiliza dados para orientar decisões, flexibiliza tempos e recursos, articula parcerias e garante condições mínimas de funcionamento, cria-se um ambiente em que a inclusão deixa de ser apenas um objetivo discursivo e passa a se concretizar em ações monitoradas e avaliadas. Nessa perspectiva, a gestão escolar assume o papel de eixo articulador de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de responder às diferentes necessidades dos estudantes e de transformar o cotidiano escolar em espaço de desenvolvimento, justiça e esperança.

5.5.5.2 Síntese Interpretativa e Reflexões Finais do Capítulo

A análise realizada ao longo deste capítulo permitiu compreender, de maneira ampla e fundamentada, que a inclusão escolar na Rede Municipal de Praia Grande constitui um processo contínuo, que se materializa nas práticas cotidianas de professores, gestores e equipes de apoio. Os dados levantados, os documentos institucionais analisados e as evidências produzidas pelas ações pedagógicas confirmam que a construção de uma escola inclusiva depende de fatores articulados como formação docente, gestão democrática, práticas colaborativas, acompanhamento sistemático e sensibilidade pedagógica que, quando integrados, tornam possível a superação de desafios e a consolidação de ambientes verdadeiramente acolhedores. As barreiras identificadas, sejam elas estruturais, formativas ou atitudinais, revelam tensões próprias de sistemas educacionais em transformação; contudo, mais do que obstáculos, essas barreiras funcionam como indicadores da necessidade de políticas contínuas, planejamento intencional e fortalecimento da cultura escolar inclusiva.

A leitura interpretativa dos resultados evidencia que as práticas observadas na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer reforçam o papel decisivo do professor como mediador do conhecimento e pesquisador de sua própria prática. A postura reflexiva, o uso criativo de metodologias ativas, a valorização da ludicidade e a incorporação de tecnologias digitais demonstram que a inovação pedagógica emerge da capacidade dos docentes de transformar desafios em possibilidades educativas. A análise mostra que o professor, ao reconhecer a singularidade de cada estudante, constrói percursos personalizados, garantindo participação, desenvolvimento integral e permanência com aprendizagem. Os dados referentes à recomposição das aprendizagens, ao aumento do número de alunos público-alvo da Educação Especial e às estratégias adotadas para acompanhamento e intervenção reforçam a hipótese desta pesquisa: a inclusão escolar torna-se efetiva quando é sustentada por práticas pedagógicas intencionais, colaborativas e fundamentadas em processos formativos consistentes.

Ao mesmo tempo, os resultados confirmam que a gestão democrática é eixo estruturante da inclusão. A organização do trabalho pedagógico, o uso sistemático de diagnósticos, a elaboração de Planos de Ação e PEIs, as devolutivas pedagógicas, o planejamento em HTPC e a articulação com serviços de saúde e assistência social revelam que a gestão escolar atua como força articuladora entre políticas públicas, demandas da comunidade e necessidades reais dos estudantes. Essa atuação, ancorada em princípios de escuta, diálogo e corresponsabilidade, cria as condições institucionais para que os professores possam exercer sua criatividade e desenvolver práticas inovadoras. A análise das

evidências demonstra que a escola se fortalece quando o processo decisório é compartilhado, quando o clima organizacional é participativo e quando as ações são orientadas por objetivos comuns e pela centralidade da aprendizagem.

Da mesma forma, os resultados qualitativos e quantitativos analisados no capítulo revelam que as experiências exitosas, como os projetos PG Lê, Guardiões da Natureza, as práticas lúdicas nas creches e o trabalho colaborativo interdisciplinar, constituem expressões concretas de uma pedagogia inclusiva que valoriza o humano, reconhece a diversidade e promove o protagonismo dos estudantes. Essas práticas demonstram que a inclusão não se resume ao atendimento de alunos com deficiência, mas se estende à construção de ambientes de convivência harmônica, empatia e respeito mútuo, nos quais cada criança encontra espaço para desenvolver suas potencialidades. A ampliação dos recursos humanos, o fortalecimento das formações continuadas e a adoção de metodologias diversificadas confirmam que a rede municipal caminha para consolidar uma política educacional que valoriza o direito de aprender de forma equitativa.

Refletir sobre o conjunto dos resultados permite afirmar que as políticas públicas de inclusão em Praia Grande se tornam efetivas porque são incorporadas ao cotidiano escolar e ressignificadas pelos sujeitos que vivem a prática pedagógica. Os documentos analisados, os dados institucionais e as evidências produzidas nos últimos anos mostram que a rede municipal tem avançado de forma consistente na construção de uma cultura escolar inclusiva, sustentada pela formação permanente, pela gestão participativa e pela ação docente intencional. Assim, a análise confirma a hipótese central desta pesquisa: a inclusão é viável e sustentável quando há investimento humano, planejamento estratégico e compromisso ético com a educação de todos.

Em síntese, este capítulo demonstra que a inclusão escolar, mais do que um imperativo legal, constitui um projeto político-pedagógico que reafirma o valor da escola pública como espaço de equidade, esperança e emancipação social. Os resultados evidenciam que a escola se torna verdadeiramente inclusiva quando reconhece a diversidade como riqueza, quando cria oportunidades de aprendizagem para todos e quando sustenta suas práticas em princípios de solidariedade, diálogo e sensibilidade humana. Esse conjunto de achados fornece bases sólidas para compreender os avanços conquistados e, simultaneamente, ilumina os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a inclusão se consolide de forma plena.

Entre esses desafios, destacam-se as barreiras atitudinais, que permanecem como um dos obstáculos mais persistentes à efetivação da inclusão, pois se manifestam em expectativas reduzidas, estigmas historicamente construídos e interpretações equivocadas sobre desenvolvimento e

capacidade. O enfrentamento dessas barreiras exige ações contínuas de mudança cultural, apoiadas em práticas formativas e colaborativas. Entre as estratégias mais eficazes, encontram-se a criação de redes de apoio entre docentes, que favorecem o compartilhamento de experiências e a problematização conjunta das práticas, a promoção de momentos sistemáticos de sensibilização comunitária com famílias, equipes de apoio e lideranças locais, e a instituição de espaços de escuta ativa capazes de fortalecer vínculos e reposicionar concepções. Articulados à formação continuada e aos processos democráticos de gestão, esses movimentos promovem a transformação das atitudes, ampliam o repertório pedagógico e consolidam uma cultura escolar mais ética, empática e inclusiva. Por fim, reconhece-se que a qualidade da comunicação institucional também desempenha papel decisivo nesse processo, razão pela qual a revisão linguística e o uso consciente de marcas de pontuação mais adequadas tornam-se elementos essenciais para assegurar clareza, fluidez e coerência nos registros e nas práticas formativas que orientam a ação pedagógica.

6 Considerações Finais

A presente dissertação analisou de forma abrangente os fundamentos, práticas e desafios da inclusão escolar, tomando como referência a experiência da Rede Municipal de Praia Grande e, especialmente, o cotidiano da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer. O percurso investigativo permitiu compreender que a inclusão não é um ato isolado, nem um ideal abstrato, mas um processo contínuo, intencional e coletivo, que exige compromisso ético, investimento institucional, inovação pedagógica e sensibilidade humana. Ao tratar da formação docente, da gestão democrática, das metodologias ativas, do diagnóstico precoce e das relações intersetoriais entre escola, família e saúde, este estudo reafirma a urgência de uma educação que reconheça e valorize a diversidade humana como princípio estruturante.

A análise consolidada ao longo deste trabalho evidencia que a gestão escolar democrática é um dos eixos centrais para o sucesso das políticas inclusivas. A inclusão só se efetiva quando a escola desenvolve práticas de liderança participativa, nas quais o diálogo, a escuta ativa, a corresponsabilidade e a tomada de decisão coletiva orientam o cotidiano pedagógico. Uma gestão sensível e democrática mobiliza professores, famílias, equipe de apoio, estudantes e profissionais da rede, criando condições favoráveis para que a inclusão deixe de ser uma diretriz normativa e se torne uma prática diária. Conforme defendem Paro e Libâneo, a gestão democrática confere sentido ao trabalho escolar porque reconhece que os sujeitos da escola não são executores de ordens, mas coautores do processo educativo. No contexto da E. M. Arquiteto Oscar Niemeyer, verificou-se que a gestão democrática tem sido fundamental para viabilizar o uso de planos de ação, reorganização dos agrupamentos, acompanhamento minucioso das aprendizagens e implementação de ações colaborativas.

Outro elemento amplamente demonstrado pela pesquisa é a importância da formação docente contínua. Este estudo enfatiza que professores bem preparados são o maior patrimônio de uma rede educacional comprometida com a inclusão. A formação não se limita à aquisição de técnicas, nem pode ser reduzida a cursos pontuais; ela é um processo de longo prazo, construído na reflexão crítica sobre a prática, no diálogo com os pares e na mediação entre teoria e realidade escolar. O professor precisa desenvolver competências para observar, diagnosticar, adaptar estratégias, acolher diferenças e reorganizar continuamente sua prática. Nesse sentido, programas como Alfabetiza Juntos, formações de HTL e HTPC e encontros internos de estudo revelam que a formação docente, quando vivenciada de forma dialógica e colaborativa, fortalece a autoconfiança profissional, amplia o

repertório didático e sustenta uma postura investigativa essencial para o trabalho inclusivo. A formação docente é, portanto, o primeiro pilar sobre o qual se apoiam as metodologias inovadoras e as práticas sensíveis à diversidade.

As análises realizadas demonstraram, ainda, que a adoção de metodologias ativas — como gamificação, projetos interdisciplinares, rotação por estações, aprendizagem colaborativa, atividades lúdicas e uso da lousa digital — constitui um recurso pedagógico poderoso para favorecer a inclusão. As metodologias ativas deslocam o estudante do papel passivo e o tornam protagonista de sua aprendizagem, favorecendo sua autonomia, motivação, criatividade e participação ativa. Ao trabalhar com desafios, narrativas, jogos e atividades práticas, o professor cria ambientes mais engajadores e acessíveis, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos, deficiências ou defasagens educacionais. As experiências observadas demonstraram que a gamificação e o lúdico são capazes de ativar dimensões cognitivas, emocionais e sociais fundamentais, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e vivenciem o processo alfabetizador de maneira mais significativa e prazerosa. A inclusão, assim, deixa de ser um esforço individual do professor e se transforma em uma experiência coletiva.

Outro aspecto crucial identificado ao longo da pesquisa foi a importância do diagnóstico precoce e assertivo, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Identificar sinais de dificuldades cognitivas, emocionais, motoras ou comportamentais de forma antecipada permite intervenções rápidas e eficazes, prevenindo agravamentos e evitando que o aluno acumule defasagens ao longo dos ciclos. O diagnóstico, para ser efetivo, não pode se restringir ao olhar clínico; ele requer integração entre observações pedagógicas, escuta de professores, devolutivas às famílias, registros sistemáticos e articulação direta com os serviços de saúde. A experiência da rede municipal evidencia que o Plano de Ação, o PEI, as reuniões de acompanhamento e os encaminhamentos intersetoriais compõem um ecossistema de apoio que só funciona quando todos os envolvidos dialogam e compartilham responsabilidades. O diagnóstico precoce, portanto, não é apenas um instrumento técnico, mas um compromisso ético que garante ao aluno o direito de aprender sem arrastar dificuldades ao longo da trajetória escolar.

Esse processo só é possível porque existe, na prática, uma parceria estruturada entre escola, saúde e família. A inclusão exige uma atuação que ultrapasse os muros escolares: famílias que compreendem o desenvolvimento de seus filhos, profissionais de saúde que orientam práticas pedagógicas, terapeutas que dialogam com o contexto escolar e professores que interpretam as orientações e reorganizam práticas. Essa triangulação é indispensável para que o aluno receba apoio

integral, contínuo e coerente. As evidências desta pesquisa mostram que a escola inclusiva se fortalece quando acolhe as famílias como parceiras e estabelece relações construtivas com neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e equipes do AEE, em um movimento de corresponsabilidade.

Diante de todas essas constatações, torna-se evidente que esta dissertação oferece contribuições significativas para o campo da educação e da inclusão, sobretudo por apresentar um estudo fundamentado em documentos oficiais, registros institucionais e práticas reais de uma escola pública que enfrenta desafios e produz soluções diariamente. O trabalho demonstra que a inclusão é possível mesmo em contextos de limitações estruturais, desde que haja formação docente consistente, gestão democrática efetiva, metodologias inovadoras, diagnósticos sensíveis e parcerias intersetoriais. A pesquisa reafirma que a educação inclusiva não é uma utopia, mas uma construção cotidiana sustentada pelo compromisso ético e político de seus agentes.

Este estudo tem como objetivo analisar como a formação docente continuada, a gestão democrática e a criatividade pedagógica contribuem para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Fundamental I, tomando como referência documental os registros da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer e da rede municipal de ensino de Praia Grande (SP), no recorte temporal de 2018 a 2024. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específicos: examinar o percurso histórico e normativo das políticas de inclusão no Brasil e em Praia Grande, identificando como essas diretrizes se materializam nas ações pedagógicas da rede municipal de ensino; investigar de que modo a formação docente continuada fortalece a inclusão escolar ao ampliar o repertório pedagógico dos professores, favorecer a compreensão da diversidade e promover práticas reflexivas e mais seguras diante de turmas heterogêneas; e analisar como a gestão democrática, articulada à criatividade pedagógica, contribui para a consolidação de um ambiente escolar inclusivo na E.M. Arquiteto Oscar Niemeyer, estimulando a participação da comunidade, a valorização de diferentes talentos e o uso de metodologias inovadoras voltadas às necessidades específicas dos estudantes.

A investigação sustentou-se em duas hipóteses centrais. A primeira hipótese defendia que, com a formação docente continuada, seria possível fortalecer a inclusão escolar, pois os professores ampliariam seu repertório pedagógico, desenvolveriam maior segurança para lidar com a diversidade e conseguiriam superar barreiras de aprendizagem, garantindo que todos os estudantes tivessem acesso a uma educação de qualidade. A segunda hipótese afirmava que, com a gestão democrática articulada à criatividade pedagógica, seria possível consolidar um ambiente escolar inclusivo,

estimulando a participação da comunidade, valorizando a diversidade de talentos e promovendo metodologias inovadoras que respondessem às necessidades específicas dos alunos.

Os resultados desta pesquisa confirmaram plenamente os objetivos propostos e validaram as hipóteses estabelecidas. Demonstrou-se que a formação docente continuada é decisiva para o fortalecimento da inclusão escolar, pois possibilita que os professores desenvolvam práticas mais seguras, criativas e eficazes diante da heterogeneidade das turmas. Paralelamente, evidenciou-se que a gestão democrática, quando articulada à criatividade pedagógica, consolida um ambiente escolar inclusivo, pautado na participação ativa da comunidade, na valorização das diferenças e na implementação de metodologias inovadoras. Em síntese, investir na formação permanente dos profissionais da educação e na democratização dos processos de gestão constitui condição indispensável para transformar a escola em um espaço verdadeiramente humanizado, capaz de promover o bem-estar coletivo e assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

Assim, esta dissertação reafirma que a escola pública permanece como o principal território de transformação social. É nesse espaço que os direitos se materializam, que as diferenças encontram acolhimento e que a cidadania se constrói cotidianamente na convivência. A inclusão, portanto, é um processo contínuo, composto por encontros, desafios, escutas, ajustes e reinvenções. Ao demonstrar que a formação docente, a gestão democrática, as metodologias ativas, o diagnóstico precoce e a parceria entre saúde, família e escola compõem pilares estruturantes da inclusão, esta pesquisa evidencia a urgência de uma educação humanizadora, equitativa e comprometida com a dignidade de todos os sujeitos. A inclusão não se resume a um conjunto de políticas. Trata-se de um projeto de sociedade que se inicia no ambiente escolar e se renova a cada estudante, com sua história, seu ritmo, sua singularidade e seu direito inegociável de aprender.

Os resultados também demonstram que a inclusão escolar se fortalece quando a escola reconhece que mudanças substantivas não dependem apenas de recursos ou marcos normativos, mas da transformação das atitudes e percepções que orientam as práticas diárias. O enfrentamento das barreiras atitudinais exige compromisso permanente com a formação, o diálogo e a corresponsabilidade. Esse processo se concretiza em redes de apoio entre docentes, em ações de sensibilização comunitária que aproximam a escola das famílias e da realidade social dos estudantes e em práticas de escuta ativa capazes de fortalecer vínculos e transformar concepções. A construção dessa cultura colaborativa, aliada à revisão contínua dos registros e das práticas comunicativas adotadas nos documentos pedagógicos, amplia a clareza, qualifica o processo decisório e reforça a equidade como princípio orientador. Assim, reafirma-se que a inclusão não se limita à legislação. Ela

se materializa nas escolhas diárias, na mediação intencional do professor, na gestão democrática e na coragem coletiva de revisar práticas, superar estigmas e reinventar modos de ensinar e aprender, assegurando que todos os estudantes tenham o direito de participar, se desenvolver e progredir.

Referências

- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2023). *Decreto nº 67.635, de 5 de maio de 2023: Dispõe sobre a Educação Especial no Estado de São Paulo*. ALESP.
- Andrade, C. F., Sudbrack, E. M., & Nascimento, L. A. (2024). Formação de professores para a educação inclusiva: Perspectivas e desafios. *Educação Básica, Educação Especial, Práticas e Formação Docente*, 113.
- Baptista, C. R., et al. (2015). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (2ª ed.). Mediação.
- Barbosa, E. S. (2015). *Tecnologias assistidas na educação inclusiva*. Paco Editorial.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Beyer, H. O. (2013). *Inclusão e avaliação na escola*. Mediação.
- Beyer, R. E. C. (2013). *Educação inclusiva: Avanços e desafios na escola regular*. Mediação.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Brasil. (2009). *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009: Dispõe sobre a alimentação escolar e o PDDE*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014)*. MEC.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Presidência da República.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- FNDE. (2024). *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. <https://www.fnde.gov.br>
- Candau, V. M. (2015). Formação continuada de professores/as. In V. M. Candau (Org.), *Educação: temas em debate* (pp. 40–46). 7 Letras.
- Cavalcante, L., & Luna, A. (2020). Inclusão escolar. *Educação e Realidade*, 45(2), 1–22.
- Coelho, C., & Coelho, L. (2024). Formação docente e inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 29(1), 55–72.
- Coelho, D. F. (2023). *Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes*. <https://journal.scientificsociety.net>

- Costa, V. A. (2013). Experiências pela educação. *Revista Educação Especial*, 26(46), 245–260.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa* (3ª ed.). Penso.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Princípios, políticas e práticas em necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Duek, V. P. (2006). *Docência e inclusão* [Dissertação de Mestrado, UFSM].
- EM Arquiteto Oscar Niemeyer. (2022). *PPP 2022–2024* [Documento interno].
- EM Arquiteto Oscar Niemeyer. (2023). *Relatório pedagógico institucional – 1º semestre* [Documento interno].
- EM Arquiteto Oscar Niemeyer. (2024). *Planejamento pedagógico anual – Ciclo I* [Documento interno].
- Faustino, A. J. C., & Silva, R. C. (2024). Formação continuada e inclusão. *Revista de Educação e Cultura Inclusiva*.
- Fermin, T. S., et al. (2024). Educação inclusiva e diversidade. *Caderno Pedagógico*, 21(5).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Gatti, B. & Barreto, E. (2020). *Professores do Brasil*. UNESCO.
- INEP. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica: Notas estatísticas*.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil*. Autores Associados.
- Libâneo, J. C. (2018). *Didática*. Cortez.
- Lima-Rodrigues, L. (2024). Educação inclusiva. *Estadão*.
- Lüdke, M., & André, M. (2015). *Pesquisa em educação*. EPU.
- Mafezoni, A. C. (2023). Educação inclusiva. *Revista Unijuí*.
- Mantoan, M. T. E. (2021). *Inclusão escolar* (3ª ed.). Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2022). Formação docente e inclusão.
- Mendes & Pereira. (2023). Formação docente e inclusão escolar. *Educação e Sociedade*, 44(2).
- Morin, E. (2021). *A cabeça bem-feita* (25ª ed.). Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (2022). *Os professores e a sua formação*. Porto Editora.
- Paro, V. H. (2020). *Gestão democrática da escola pública*. Cortez.
- Pletsch, M. D. (2011). Movimentos sociais. *Revista Teias*, 12(24).
- Salgado, S. S. (2003–2007). Formação docente e inclusão escolar.
- Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*.
- Sassaki, R. K. (2005). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Severino, A. J. (2025). *Metodologia do trabalho científico (50 anos)*. Cortez.

- Souza & Pereira. (2023). Formação docente. *Educação e Sociedade*.
- Tardif, M. (2019). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Terminelis da Silva, R. (2025). *Neurociência, teoria e prática na formação pedagógica docente*. Loyola.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*.
- UNESCO. (2019). *Relatório Global de Monitoramento da Educação*.
- UNICEF. (2020). *Inclusão de crianças com deficiência*.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5).