

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KATHIA MARIS MARIANI SONALIO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO 1999 A 2024:
POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM
CAXIAS DO SUL/RS**

**CAXIAS DO SUL
2025**

KATHIA MARIS MARIANI SONALIO

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO 1999 A 2024:
POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM
CAXIAS DO SUL/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Backes Welter

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S698g Sonalio, Kathia Maris Mariani

Gestão da educação especial no período 1999 a 2024 [recurso eletrônico]
: políticas de seleção do gestor municipal desta modalidade em Caxias do
Sul/RS / Kathia Maris Mariani Sonalio. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Cristiane Backes Welter.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação - Aspectos
políticos. 4. Planejamento educacional. 5. Escolas - Organização e
administração. I. Welter, Cristiane Backes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376.091

“Gestão da Educação Especial no Período de 1999 a 2024: Políticas de Seleção do Gestor Municipal desta Modalidade em Caxias do Sul/RS”

Kathia Maris Mariani Sonalio

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 09 de dezembro de 2025.

Dra. Cristiane Backes Welter (presidente UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Carla Roberta Sasset Zanette (UCS)

Dra. Hildegard Susana Jung (Unilasalle)

Dedico este trabalho àqueles que buscam o bem
comum.

AGRADECIMENTOS

Assim, percebendo o findar deste tempo de estudo, só posso agradecer e reconhecer o tanto de bem que me fizeram todos aqueles que da minha vida participaram e que, continuamente, participam.

Aos meus pais, que por mim zelam, vigiam e acompanham minha caminhada e que, mesmo vivos em outro plano, me deixaram de herança a fome por conhecimento.

À minha irmã Verônica Olivia, que há muito mora com o Pai, agradeço os cuidados, a benevolência, a superproteção, as doces palavras que ainda ecoam em meu coração e que me fizeram ver o valor da vida.

À minha Tia Enoy Carmen, pelo amor de sempre, presente, silenciosa, observadora e companheira. Um colo quente em todas as horas.

Aos meus Professores do Mestrado que muito me honraram com a partilha do saber. *Lux et Veritas!*

Agradeço especialmente à minha Orientadora, Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, por ter acolhido e ter percebido valor nesta minha pesquisa, por ter me direcionado no caminho da sapiência de forma amiga, por me constituir enquanto pesquisadora e, por fim, agradeço às largas risadas em meio aos percalços desta construção!

Aos colegas que tive o prazer de conhecer neste percurso e que serão sempre Mestrandos/2024 – 15ª turma de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul.

À Letícia Carra Balen e à Gilvânia Kuiava agradeço o carinho e as mãos afáveis que, em muitos momentos, se entrelaçaram e me sustentaram. À Susana Bettú, por tantos momentos de amizade e partilha... és um anjo em minha vida!

Aos amigos, afetos divinos que de longas vidas se fizeram presentes e constantes nesta também. Silvana Camazzola, dedico a ti todo meu reconhecimento e carinho pela escuta sempre carinhosa e pela incansável força que me impulsionou. Fiz primeiro e fiz por nós!

A José Reis pelo incentivo de sempre e por mostrar os caminhos do jogo político na política.

A Venceslau Pozzobon, pelas longas conversas que, dentre tantas divagações, culminaram neste momento.

Aos meus mentores, pois sempre me conduziram pelo bom caminho.

Aos professores que estiveram, em diversos momentos, à frente da Gestão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, que, de forma magnífica, aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Aos desafetos, que carregados de desamor me impulsionaram para sempre ser melhor. Diria até ...

“Todos esses que aí estão

Atravancando meu caminho,

Eles passarão...

Eu passarinho!”

(Mario Quintana, Poeminha do Contra, 1978).

Aos demais, um aperto de mão, um abraço carinhoso e minhas reverências!!!!!!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de Mestrado em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa 2 – Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, da Universidade de Caxias do Sul, foi o de analisar as políticas de seleção de professores para ocupar o cargo de gestor da modalidade Educação Especial, no período de 1999 a 2024, em Caxias do Sul/RS. Esta pesquisa, autoral, foi procedida com a busca de pesquisa bibliográfica que se aproximou do tema proposto. Os autores encontrados e que dialogam entre si referem-se a critérios desse gestor quando já está exercendo seu cargo e função nessa modalidade, sendo eles: Rocha (2016); Linck (2009), Soares (2019), Silva (2008), Quintairós (2021) e Nogueira (2012). Desta feita, aproximam-se do meu tema a partir da evidência da necessidade de estabelecimento de critérios técnicos e formativos para esse profissional. A metodologia utilizada foi constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. Os autores que fundamentaram essa metodologia foram Ball (1992,1994), enquanto Abordagens do Ciclo de Políticas, e Bardin (2011), através da Análise de Conteúdo. A coleta de dados ocorreu a partir de entrevista semiestruturada com 11 professores que atuaram na Gestão da Educação Especial, no período de 1999 a 2024. Para análise dos dados coletados a partir de Bardin, foram construídas cinco categorias, que assim foram denominadas: Categoria 1 – Desafios da função de gestor; Categoria 2 – Potencialidades da função de gestor; Categoria 3 – Ausência de formação específica; Categoria 4 – Proximidades e limites da atuação do gestor; Categoria 5 – Critérios técnicos. Os resultados encontrados apontam o estabelecimento de critérios e de uma política objetivando compor a função/figura de gestor da modalidade de Educação Especial, considerando os seguintes aspectos: a formação acadêmica, o conhecimento técnico, a experiência prática, a atualização profissional contínua e o conhecimento sobre gestão e liderança aliado às habilidades interpessoais necessárias à função. Este estudo, enquanto relevância social, contribui com a sociedade mediante a necessidade de qualificar a gestão da Educação Especial nas Secretarias de Educação, buscando o entendimento de que o fazer da política pública e a obediência às legislações não devem conflitar com critérios políticos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; gestão; políticas.

ABSTRACT

The purpose of this Master's research in Education, linked to Research Line 2 – Educational Processes, Language, Technology, and Inclusion, at the University of Caxias do Sul, was to analyze the teacher selection policies for the position of Manager of the Special Education Modality in the period from 1999 to 2024, in Caxias do Sul - RS. This original research was developed through a bibliographic review aligned with the proposed theme. The authors identified, whose works dialogue with one another, refer to the criteria applied to this manager when already performing his or her duties within this modality. They are: Rocha (2016), Linck (2009), Soares (2019), Silva (2008), Quintairós (2021), and Nogueira (2012). Therefore, this study converged on my research theme by evidencing the need to establish technical and formative criteria for this professional role. The study adopted a qualitative approach with a descriptive and interpretative nature. The theoretical framework supporting this methodology included Ball (1992, 1994) and his Policy Cycle Approach, as well as Bardin (2011) and her Content Analysis. Data collection was carried out through semi-structured interviews with eleven (11) teachers who worked in the Management of Special Education between 1999 and 2024. For the analysis of the collected data, based on Bardin, five (5) categories were established, as follows: Category 1 – Challenges of the Manager's Role; Category 2 – Potentialities of the Manager's Role; Category 3 – Lack of Specialized Education; Category 4 – Scope and Limits of the Manager's Performance; Category 5 – Technical Criteria. The findings indicate the need to establish criteria and policies aiming to define the role of the Manager of the Special Education Modality, taking into account the following aspects: academic background, technical knowledge, field experience, continuous professional development, management and leadership skills, and interpersonal competencies required for the position. This study, in terms of social relevance, contributes to society by highlighting the need to improve the management of Special Education within Departments of Education, emphasizing that the implementation of Public Policy and compliance with legislation should not conflict with political criteria.

Keywords: special education; inclusive education; management; policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Transversalidade da Educação Especial	15
Figura 2 – Entrelaçamento dos autores	24
Figura 3 – Estudo e análise da entrevista	26
Figura 4 – Lócus da pesquisa – Caxias do Sul no mundo e no estado.....	29
Figura 5 – Caxias do Sul na região	29
Figura 6 – Limites do município.....	31
Figura 7 – Escala do IDH	31
Figura 8 – Escolas por dependência administrativa	32
Figura 9 – Alunos matriculados	33
Figura 10 – Infraestrutura	33
Figura 11 – Índices escolares.....	34
Figura 12 – Distorção idade/série.....	35
Figura 13 – Censo Escolar/dados do Brasil	116
Figura 14 – Censo Escolar/dados de Caxias do Sul	116
Figura 15 – <i>Quantum</i> de saberes.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de professores por gênero	66
Gráfico 2 – Habilitação em Magistério (2º Grau)	68
Gráfico 3 – Graduação	70
Gráfico 4 – Especialização	71
Gráfico 5 – Professores com mestrado x número de professores.....	75
Gráfico 6 – Docência no Ensino Fundamental - Anos iniciais x número de professores.....	85
Gráfico 7 – Docência no Ensino Fundamental - anos finais x número de professores.....	88
Gráfico 8 – Quantitativo de professores que atuaram em direção de escola ...	92
Gráfico 9 – Quantitativo de professores que atuaram na vice-direção de escola.	94
Gráfico 10 – Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos	96
Gráfico 11 – Atuação em Classe Especial	98
Gráfico 12 – Atuação em Sala de Recursos/AEE	99
Gráfico 13 – Atuação em outros setores na SMED	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia da história da Educação Especial no mundo	37
Quadro 2 – Cronologia da história da Educação Especial no Brasil	39
Quadro 3 – A Educação Especial na legislação nacional	42
Quadro 4 – Influências no discurso legal da Educação Especial no Brasil	49
Quadro 5 – Síntese da gestão democrática na Educação Especial e Inclusiva....	59
Quadro 6 – Quadro síntese – Discurso teórico/Discurso normativo x Implicações para o percurso metodológico	62
Quadro 7 – Quadro síntese – Discurso teórico/Discurso normativo x Prática escolar.....	62
Quadro 8 – Período e assessoria.....	64
Quadro 9 – Flores e dados.....	72
Quadro 10 – Número de professores x Indicativo de necessidade de formação	73
Quadro 11 – Especializações e professores	73
Quadro 12 – Relação ingresso na RME x Quantitativo de professores	79
Quadro 13 – Localização das escolas.....	82
Quadro 14 – Docência na Educação Infantil	83
Quadro 15 – Tempo de docência na Educação Infantil.....	84
Quadro 16 – Tempo de docência no Ensino Fundamental - anos iniciais x Número de professores.....	86
Quadro 17 – Tempo de docência no Ensino Fundamental - anos finais x número de professores.....	89
Quadro 18 – Experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA	90
Quadro 19 – Tempo de atuação na direção x número de professores	93
Quadro 20 – Tempo de atuação na vice-direção x número de professores	95
Quadro 21 – Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica x número de professores.....	96
Quadro 22 – Tempo de atuação na Classe Especial	99
Quadro 23 – Tempo de atuação na Sala de Recursos/AEE	100
Quadro 24 – Tempo de atuação em outros setores da SMED x nº de professores	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APADEV	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMulti	Deficiências Múltiplas
DV	Deficiência Visual
DO	Diário Oficial
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPAEE	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GEE	Gestão da Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCOPs	Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas de Educação Especial
PCs	Professores Coordenadores
PRODITEC	Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

REDEFOR	Rede São Paulo de Formação Docente
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEDU	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEED/PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMED/Fpolis	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 CAXIAS DO SUL, LÓCUS DA PESQUISA.....	28
3 MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS INTERFACES NA PESPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	37
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	40
3.2 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
4 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
4.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	55
5 VOZES E VIVÊNCIAS DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CAXIAS DO SUL/RS	64
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	65
5.1.1 Formação dos entrevistados	67
5.1.2 Vida funcional dos participantes da pesquisa	77
5.1.2.1 Vida profissional vinculada à docência	78
5.1.2.2 Vida profissional vinculada à área da gestão	91
5.1.2.3 Vida profissional vinculada à área da docência em Educação Especial	97
5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS.....	106
5.2.1 Desafios da função de gestor	107
5.2.2 Potencialidades da função do gestor	111
5.2.3 Ausência de formação específica	113
5.2.4 Proximidades e limites da atuação	117
5.2.5 Critérios técnicos	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	141
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
ANEXO 1 – POEMA FLORES ESPECIAIS	147

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação vinculada à Linha 2 - Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as políticas de seleção de professores para ocupar o cargo de gestor da modalidade Educação Especial, no período de 1999 a 2024, em Caxias do Sul/RS.

O tema referente às escolhas e aos critérios utilizados para a designação dos gestores da Educação Especial que atuam nas Secretarias de Educação emergiu a partir de constantes reflexões sociais. Essas reflexões têm sido especialmente levantadas por pais de estudantes com deficiência matriculados nas redes públicas de ensino. Para essas famílias, os profissionais da Educação Especial são reconhecidos como atores fundamentais no processo educacional da Educação Especial e também inclusivo. No entanto, observa-se que nem sempre recebem a devida visibilidade ou reconhecimento institucional. São esses gestores os responsáveis por regular e articular as ações educacionais voltadas às Pessoas com Deficiência (PCD), atuando de forma transversal em todas as etapas da educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Na ilustração que segue a transversalidade está apontada no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Figura 1 – Transversalidade da Educação Especial



Fonte: <https://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-6>.

Esse decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, onde a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

A modalidade de ensino é uma forma de organização e estruturação do processo educativo presente da LDBEN nº 9.394/96, que define como o ensino será realizado e quais são as características específicas de cada tipo de ensino. São as seguintes modalidades: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Indígena e Educação a Distância. Por modalidade transversal entendemos que a Educação Especial transversaliza todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino. Além disso, disponibiliza recursos, serviços e a oferta

do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização.

Observando a Figura 1, entendemos a importância da Educação Especial, pois ela perpassa toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. Nesse sentido, é de responsabilidade da Educação Especial atender todos os alunos que apresentam deficiência e que estão matriculados e/ou inseridos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Devido à dimensão que a Educação Especial abrange, tanto em número de alunos atendidos quanto de professores, ela implica desde entender a diversidade até orientar processos sobre incluir e ensinar. Nesse sentido, uma gestão de Educação Especial alicerçada e calcada em sólidos critérios técnicos e formativos combateria o que Imbernón (2016, p. 97) refere: “[...] Também se fala da formação e surge o mal endêmico da profissão: o fato de ter atualmente competências e saberes inadequados, ou lacunas ‘qualitativas’, para dar resposta à educação presente e do futuro [...]”.

Os resultados desta pesquisa poderão compor diretrizes para auxiliar o Conselho Municipal de Educação (CME) e dar sustentação à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a designação do cargo de gestor da Educação Especial é organizada e mantida por essa secretaria. Atualmente, tal escolha compõe uma política de Estado e não uma política de governo.

Nesse íterim, a seguinte pergunta de pesquisa guia nossa investigação: quais foram as políticas de seleção, técnicas e formativas, utilizadas para designar o profissional para o cargo de gestor da Educação Especial no período de 1999 a 2024, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul? Como forma de entender e compreender os contextos e dinâmicas que envolvem esta pesquisa, procurei aporte teórico metodológico na Abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball (1992-1994) e na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Justifica-se esta pesquisa, também, por minha história de vida acadêmica e laboral, pois é desta vivência que derivam acertos e desacertos visando propor ofertas de qualificação a esse gestor nas Secretarias de Educação. Sou natural de Caxias do Sul, onde concluí o 1º Grau (Colégio São José) e o 2º Grau (atual Ensino Médio, no Colégio N. Sra. do Carmo). Fui estudante da PUC/RS, onde cursei Pedagogia Educação Especial para Deficientes Mentais e onde concluí minha primeira Especialização *Lato Sensu* (Psicopedagogia do Menor Carente). Além disso, cursei Magistério no Colégio Israelita Brasileiro. Atualmente, estou matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação, na UCS, em Caxias do Sul. Iniciei minha vida funcional em Porto Alegre, no Instituto Educacional Nazareth/Escola da Apae. Fiz concurso para a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, onde atuei como professora de Sala de Recursos, diretora de escola e coordenadora da Coordenadoria de Dificuldades de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação. No meu retorno a Caxias do Sul, prestei concurso para a Secretaria Municipal de Educação, onde estou vinculada até a presente data. Neste período de mais de trinta anos, atuei como professora de Classe Especial e de Sala de Recursos; vice-diretora da EMEF Guerino Zugno e coordenadora do Setor de Educação

Especial da SMED. Fui cedida para a APADEV e para a 4ª Coordenadoria Regional de Educação/SEDUC-RS. Também atuei na Secretaria Municipal de Saúde e no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Assim, constituí minha vida profissional sempre pautada na Educação Especial e, quando fora dela, voltada a setores que trabalham com a questão da deficiência.

Em relação a esta dissertação de Mestrado, ela está estruturada em quatro capítulos. Após a Introdução, o segundo capítulo trata das questões dos Procedimentos Metodológicos, onde se explicita a opção metodológica associada ao estudo da política, por Ball (1992;1994) e Análise de Conteúdo, por Bardin (2011). Além disso, procurou-se contextualizar as falas dos entrevistados, aproximando-as dialogando com diversos autores referendados à medida desta escrita. O terceiro capítulo remete às questões da modalidade Educação Especial e suas interfaces na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito às legislações. O quarto capítulo trata da gestão da Educação Especial, onde a gestão democrática fundamenta a diversidade e a garantia para a permanência. Já o quinto capítulo trata das experiências de quem já viveu essa função e traz as categorias obtidas por meio da análise de dados, as quais foram identificadas como: dificuldades do gestor; potencialidades do gestor; ausência de formação; proximidades e desafios/interferências da política partidária e critérios técnicos. Nesse capítulo trata-se também dos resultados, contendo as vozes da gestão da Educação Especial em Caxias do Sul. Por fim, apresento as Considerações Finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos que foram utilizados para desenvolver a pesquisa, bem como indico os autores nos quais encontrei ancoragem para dar sustentação, reflexão e suporte científico à minha busca e cujos resultados estão sendo partilhados nesta dissertação. Cito Charlot (1996, p. 51) ao buscar sentido no conceito de processo:

Um processo “é o que acontece” quando, numa determinada situação um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear [...] um processo produz no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível, mas não imutável: a qualquer momento um processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo, nem de um imprevisto.

Dessa forma, cabe a reflexão sobre este processo, uma vez que o percurso investigativo não se deu de maneira linear, mas por meio de múltiplas curvas, desvios e reconfigurações, até que algumas respostas pudessem emergir. Tal movimento reflete a própria natureza dinâmica e não determinista do processo descrito por Charlot (1996), em que o conhecimento se constrói gradualmente, a partir das experiências, incertezas e reconstruções que constituem o fazer científico. Assim, os pressupostos filosóficos engendrados por nossas crenças e nossa práxis fluíram através da metodologia definida para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Os autores que fundamentaram a metodologia foram Ball (1992, 1994), em sua abordagem do Ciclo de Políticas, e Bardin (2011), através da Análise de Conteúdo.

Para Mainardes (2006, p. 55), “[...] a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Mainardes (2006, p. 58) acredita que são características do Ciclo de Políticas:

[...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos.

A princípio, a ideia defendida por Ball e Bowe (1992) era caracterizar o processo político constituído pela política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, consideraram a ideia restrita linearmente e romperam com a formulação do método de análise. Reformulando a ideia inicial, constituiu-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, que apresenta contextos inter-relacionados que não possuem dimensão temporal ou sequência e, portanto, não são lineares. Cada um dos contextos envolve disputas a partir dos grupos de interesse.

Sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, considera-se esse um método para pesquisa de políticas públicas educacionais e análise sobre as ideias e desenvolvimento

de políticas em ação. De acordo com Mainardes (2006), a Abordagem do Ciclo de Políticas adota uma orientação pós-estruturalista crítica. Ainda segundo esse autor,

[...] essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Para fins de apropriação, os cinco contextos são: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política (Mainardes, 2006, p. 95).

Retorno a Ball (1994), que defende cinco contextos que podem ser compreendidos como esferas políticas, tendo em vista a existência de conflitos e de discursos variados; mas, para fins desta pesquisa, optou-se por dois deles, que utilizarei para tecer análise quanto aos fatos e aos dados da e na pesquisa. Desta feita, referente à Abordagem do Ciclo de Políticas, destaco os seguintes contextos analisados:

a) Contexto de Produção de Texto: refere-se ao momento em que a política é formulada, levando em conta as intenções do Estado, os discursos dominantes e os atores que elaboram documentos normativos. O discurso oficial, portanto, estava alinhado ao movimento internacional de inclusão (inspirado pela Declaração de Salamanca de 1994) e às legislações nacionais, propondo uma escola aberta à diversidade. Este contexto caracteriza-se por ser o espaço em que as políticas são escritas e formalizadas em documentos oficiais (leis, decretos, diretrizes, planos). Neste momento, há uma tentativa de traduzir as demandas sociais, políticas e econômicas em textos normativos. Vale destacar que o texto legal nunca é neutro, pois ele é resultado de disputas, pressões e negociações entre diferentes grupos (governo, movimentos sociais, organismos internacionais, gestores, sindicatos, associações de Pessoas com Deficiência etc.) e carregam contradições, ambiguidades e compromissos políticos — porque precisam atender a interesses diversos. Assim, quando analiso a aplicabilidade da legislação referente à Educação Especial e à Educação Inclusiva, percebo que existem searas potentes que nos direcionam, tais como exemplifico, através das:

- Pressões internacionais: organismos (ONU e UNESCO) e documentos (como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)) influenciam o modo como os textos legais são produzidos no Brasil e em outros países.

- Disputas internas: de um lado, movimentos inclusivos e entidades de defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência pressionam por leis que garantam o direito de todos na escola comum. De outro, há setores que defendem a manutenção de serviços especializados ou classes separadas, alegando que a inclusão plena nem sempre seria possível. O exemplo concreto disso é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que foi um texto produzido em um contexto de forte influência internacional e alinhado à ideia de escola inclusiva. Já o Decreto nº

10.502/2020¹ sinaliza uma tensão nesse campo, reabrindo espaço para instituições e Classes Especiais — mostrando como o Contexto da Produção de Texto é marcado por contradições políticas.

b. Contexto da Prática: corresponde ao espaço em que as políticas são efetivamente implementadas e reinterpretadas pelos sujeitos escolares (salas de aula, serviços de apoio e nas práticas cotidianas). É neste momento que a política “ganha vida” e, como Ball (1992) enfatiza, ela nunca é aplicada exatamente como está no texto oficial, mas sim recriada pelos atores locais. É aqui que o texto é reinterpretado, adaptado e até transformado pelos atores locais (professores, gestores, famílias, estudantes, técnicos). Ball chama isso de *enactment* (1992, 1994) da política, ou seja, cada escola produz uma versão própria daquilo que está escrito na legislação. Assim, o Contexto da Prática é sempre um lugar de mediação, cheio de contradições, resistências e reinvenções.

Aplicando esse contexto à Educação Especial e Inclusiva, verifica-se que as leis e diretrizes (texto oficial) determinam, dentre tantas questões, que todos os alunos devem estar preferencialmente matriculados em classes comuns. Deve haver Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a escola precisa garantir acessibilidade física, pedagógica e comunicacional. Na prática escolar, porém, muitas escolas não têm recursos (salas de AEE, materiais acessíveis, profissionais de apoio e sequer professor devidamente habilitado nesta área). Professores interpretam a lei conforme sua formação e suas possibilidades, o que pode gerar práticas muito inclusivas em alguns lugares e segregadoras em outros. Incluímos aqui as famílias, estudantes e associações, pois também influenciam como a política se realiza, por vezes, reivindicando serviços, adaptações ou contestando decisões de matrícula.

Por fim, é neste contexto onde se percebe a distância entre o texto oficial e a realidade vivida, o que nos mostra como os atores locais reinterpretam a legislação segundo condições, valores e recursos, evidenciando que a inclusão não se dá por decreto, mas pela forma como cada escola e rede operacionalizam os princípios legais. É neste momento que se verifica a importância da gestão Escolar e a gestão da Educação Especial, onde cada sujeito possui ferramentas importantes na aplicação desse contexto. Ou seja, promove:

1. a mediação entre texto legal e prática cotidiana (pois é a gestão quem interpreta os documentos oficiais (leis, decretos, políticas) e os traduz em ações concretas dentro da escola, sendo protagonista neste processo);
2. a organização de recursos e condições de inclusão, articulando o funcionamento da sala de AEE, solicitando profissionais de apoio e do AEE;
3. o acesso a materiais pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas;
4. as adequações arquitetônicas e comunicacionais, uma vez que sem essa mediação, a legislação pode ficar apenas no papel;

¹ Decreto nº 10.502/2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi assinado em 30 de setembro de 2020 e foi revogado em janeiro de 2023 pelo atual governo.

5. a formação e sensibilização docente através de formação continuada, debates pedagógicos e ações de conscientização. Essas últimas ajudam professores a se apropriarem da política inclusiva, uma vez que esta estratégia reduz a distância entre “o que está na lei” e “o que acontece na sala de aula”;

6. o clima escolar e cultura inclusiva, sendo que a inclusão não depende apenas de estrutura, mas de uma cultura escolar que valorize a diversidade;

7. práticas democráticas, de participação da comunidade e de acolhimento das famílias; e

8. as condições de efetivação da política, onde a atuação democrática e participativa cria condições para que diferentes vozes (professores, estudantes, famílias, funcionários) sejam ouvidas – fortalecendo a efetividade da inclusão.

O Contexto da Prática corresponde ao espaço em que as políticas são efetivamente implementadas e reinterpretadas pelos sujeitos escolares. É neste momento que a política “ganha vida” e, como Ball (1992) enfatiza, ela nunca é aplicada exatamente como está no texto oficial, mas sim recriada pelos atores locais.

A contribuição de Bardin (2011) através da Análise de Conteúdo nos permite mapear os significados explícitos e implícitos do discurso dos gestores, organizando-os em categorias que dão visibilidade às vozes e às experiências concretas, uma vez que o foco está no que o depoimento revela.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foi realizado o convite formal, por meio de correio eletrônico particular, aos 11 professores que consentiram em participar da pesquisa através da realização das entrevistas. Os encontros foram agendados para ocorrer após o expediente de trabalho, ocasião em que todos compareceram pontualmente, demonstrando e verbalizando o reconhecimento pela trajetória de anos dedicados à Educação Especial, culminando neste momento de partilha e reflexão. As entrevistas tiveram duração variável entre duas e aproximadamente três horas, especialmente nos casos em que havia vínculo mais estreito entre as professoras e esta pesquisadora. Concluída essa etapa, procedeu-se à transcrição integral das falas, seguida pela coleta formal dos dados e pela análise inicial, realizada por meio de uma leitura flutuante e atenta, conforme os princípios da pesquisa qualitativa.

Na sequência, a partir da apropriação e análise das falas, procedeu-se à construção de categorias emergentes, definidas como: desafios do gestor, facilidades do gestor, ausência de formação específica, barreiras da política (partidária) e critérios técnicos. Essas categorias permitem compreender, de forma mais aprofundada, as tensões cotidianas vivenciadas pelos gestores — como a resistência docente, a escassez de recursos e a invisibilidade do trabalho desenvolvido —, bem como as potencialidades que se manifestam na prática, expressas em parcerias, projetos criativos, formação continuada e apoio interinstitucional. Evidenciam-se, ainda, as lacunas formativas que comprometem a efetividade das ações inclusivas e o atravessamento político-partidário que influencia as decisões e diretrizes da política de inclusão.

Essas percepções foram extraídas através da metodologia utilizada, que foi constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa Segundo Richardson (2012, p. 80),

[...] Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar as interações de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Entende-se que os objetivos da pesquisa estão relacionados aos conhecimentos, compreensão e Análise de Contexto estudados. Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar soluções teóricas e práticas para a situação vivenciada. Rezende (2021, p. 25) ensina que:

[...] a partir de abordagem qualitativa, a pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações que a gestão educacional pode desenvolver por meio de um dispositivo legal para tornar o ambiente escolar inclusivo.

Assim sendo, ainda dentro da abordagem qualitativa, utilizei a pesquisa documental, procedendo com o resgate e análise criteriosa das legislações nacionais e municipais atinentes ao tema. Segundo Bogdan e Biklen (1994 *apud* Rezende, 2021), ao ter contato com os documentos oficiais que norteiam a proposta do estudo desenvolvido, o pesquisador passa a contribuir para a identificação de padrões relevantes e elementos que colaboram com a percepção dos participantes acerca de como o cenário pode se transformar a partir da ressignificação de suas ações, uma vez que “os documentos [...] podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual é o valor dos membros da organização” (Bogdan; Biklen, 1994 *apud* Rezende, 2021, p. 29).

Ludke e André (1986, p. 38) defendem a pesquisa documental como procedimento da pesquisa: “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Tendo por base a pesquisa documental, relacionei o Contexto de Influência e o Contexto da Prática (Ball, 1992, 1994), verificando os critérios formativos e acadêmicos utilizados, implícita ou explicitamente, na definição para indicação dos gestores da Educação Especial no município de Caxias do Sul.

Espero oportunizar ao leitor uma reflexão sobre a importância de uma política de critérios formativos e acadêmicos para o cargo de gestor da Educação Especial. Mais do que avaliar documentos, analisar legislações, elaborar e proceder com as entrevistas, bem como esquadrihar e dar forma às respostas das colegas que participaram desta pesquisa, busco dar sentido ao propósito de que as secretarias de educação se ajustem

aos princípios inclusivos de educação, considerando que eles estão afetos aos alunos público-alvo da Educação Especial, derivados do direito de acesso à educação².

Para Ball (1994), a entrevista é uma ferramenta valiosa especialmente utilizada em suas análises sobre políticas educacionais e práticas escolares. Para ele, as entrevistas oferecem uma perspectiva rica e detalhada sobre como as políticas são interpretadas e implementadas nas escolas, além de revelarem as experiências dos educadores e alunos. Para o autor, as entrevistas servem para explorar como as políticas educacionais são moldadas pelas experiências pessoais dos atores envolvidos. Considera, ainda, que é através das entrevistas que educadores, gestores e alunos interpretam e vivenciam as políticas

Ball (1994) enfatiza que a prática educativa não pode ser completamente compreendida apenas através de documentos ou estatísticas; é preciso ouvir as vozes que estão no chão da escola. As entrevistas permitem captar a complexidade das interações sociais, as dinâmicas de poder e as resistências que ocorrem diariamente nas instituições de ensino, sendo a relação entre teoria e prática que nos mostra como o contexto social e político influencia na educação. Nesse sentido, verifica-se como educadores, gestores e alunos interpretam e vivenciam as políticas e, ao ouvir diretamente os envolvidos, foi possível captar a complexidade das interações humanas e o impacto das políticas na vida cotidiana das escolas.

² Toda pessoa tem o direito de acesso à educação: em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e outras convenções compartilhadas pelos países membros das Nações Unidas, esse princípio reforça o direito de acesso à educação sem que exista qualquer tipo de empecilho, seja ele físico, intelectual ou de nenhuma outra natureza. Toda pessoa aprende: sejam quais forem as particularidades do indivíduo, todos têm capacidade de aprender e ensinar. Não existem questões intelectuais, sensoriais e físicas que impeçam o aprendizado. Claro que será preciso reconhecer a diversidade. Por isso, a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam o processo em sua pluralidade. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular: não existe homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem. Cada criança aprende de um jeito, independentemente de qualquer deficiência. O desenvolvimento de cada aluno é único e singular. Por isso, a importância de elaborar um projeto de ensino que atenda a todos, sem exceção, respeitando os ritmos de cada criança. O bom ambiente escolar comum beneficia a todos: pluralidade, diversidade, respeito e empatia. É sobre isso que diz esse princípio da Educação Inclusiva. A experiência de interação entre pessoas diferentes oferece benefícios significativos de curto e longo prazos aos alunos com e sem deficiência. Ambientes educacionais inclusivos favorecem o desenvolvimento de competências intelectuais e socioemocionais dos estudantes. O respeito a todos na Educação Inclusiva: orientada pelo direito à igualdade, a Educação Inclusiva reconhece a diversidade como um valor que enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Assim, além de considerar os alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que a inclusão abarque todos os agentes que circundam esse processo, tais como educadores, famílias, gestores escolares, comunidade etc.

Figura 2 – Entrelaçamento dos autores



Fonte: a autora (2025).

A Figura 2 demonstra o entrelaçamento dos conceitos dos autores Ball (1992,1994) e Bardin (2011), ilustrando que eles transitam entre si.

A Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o Contexto de Produção de Texto e o Contexto da Prática de Ball (1992, 1994) compartilham a forma como a análise, a interpretação e a produção de conhecimento são abordadas.

Esse entrelaçamento permite compreender os processos de formulação e implementação das políticas educacionais. Ball (1992, 1994), ao propor os Contextos de Política que utilizamos – Produção de Texto e Prática – evidencia que a política não se reduz a documentos normativos, mas é resultado de disputas, negociações e reinterpretações, sendo constantemente recriada no cotidiano escolar. Nesse movimento, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) se apresenta como estratégia metodológica para captar, por meio das entrevistas, os sentidos, percepções e representações construídas pelos sujeitos que vivenciam a execução dessas políticas. Assim, a leitura dos documentos oficiais e legislações (Contexto de Produção do Texto) pode ser articulada à escuta das vozes de gestores e professores (Contexto da Prática), revelando aproximações, distanciamentos e ressignificações entre o prescrito e o vivido. Dessa forma, Ball (1994, 1994) oferece a estrutura analítica para compreender a política como processo dinâmico e multifacetado, enquanto Bardin (2011) fornece as ferramentas para a interpretação dos discursos dos atores sociais, possibilitando uma análise crítica e situada da gestão democrática na Educação Especial.

A Análise de Conteúdo de Bardin (2011) busca entender os significados subjacentes nos textos, assim como o Contexto da Produção de Ball (1994) se preocupa em revelar as intenções e as circunstâncias que moldam a criação do texto. Ambos os enfoques buscam compreender o que está por trás das palavras. Ball (1994, 1994)

discute como fatores sociais, políticos e culturais influenciam a forma como os textos são elaborados, enquanto Bardin (2011) considera o contexto no qual a análise é feita, o que pode afetar a interpretação dos conteúdos.

A proposta de Bardin (2011) enfatiza a necessidade de um olhar atento e reflexivo no tratamento dos dados qualitativos. Tal perspectiva se traduziu na sistematização e interpretação cuidadosa das informações obtidas, apoiando-se em uma estrutura metodológica clara para categorização e análise. Esse procedimento seguiu um conjunto de princípios que buscavam promover harmonia e equilíbrio, de modo a extrair significados relevantes a partir do material empírico. O objetivo central foi compreender o que os dados revelavam sobre o fenômeno social ou cultural em estudo, considerando que o processo analítico era tão importante quanto o resultado final – uma vez que a forma de coleta e tratamento das informações podia influenciar as conclusões, especialmente quando observadas dentro de seu Contexto da Produção. Esses aspectos evidenciaram que, apesar das particularidades presentes nas etapas de interpretação, foi possível identificar intersecções nas maneiras de compreender a complexidade da experiência humana. Assim, o método proposto por Bardin (2011) se mostrou essencial para organizar, classificar e contextualizar os conteúdos analisados, permitindo a extração de sentidos e significados de forma consistente e situada social e culturalmente.

A Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1994), caracteriza-se pelo emprego de técnicas múltiplas e complementares, constituindo uma abordagem hermenêutica controlada, fundamentada na dedução e na inferência interpretativa. Para estruturar o processo analítico, Bardin (1994) delinea três polos sequenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados obtidos, culminando na interpretação dos resultados.

Essa metodologia configura-se como um instrumento de investigação capaz de explicitar o conteúdo de textos e documentos – no caso desta pesquisa, os textos gerados a partir das entrevistas com gestores da Educação Especial – permitindo apreender as mensagens e os significados subjacentes com elevado nível de refinamento analítico. De acordo com Gil (2002) e Bardin (2011), a Análise de Conteúdo surgiu da necessidade de organizar e interpretar informações oriundas de entrevistas, bem como de observações realizadas durante a realização delas, pois as conversas antes e depois da aplicação deste instrumento também são carregadas de informações e de sentimentos. Dessa forma, constitui-se como um recurso metodológico que facilita a crítica, o tratamento sistemático e a interpretação aprofundada do material coletado, favorecendo a produção de conhecimento científico rigoroso.

No contexto da Educação Especial, essa abordagem tornou-se especialmente relevante, pois possibilitou compreender as trajetórias, percepções e práticas dos gestores, considerando os desafios específicos dessa modalidade educacional. A aplicação da Análise de Conteúdo permitiu identificar padrões, singularidades e significados nas narrativas dos entrevistados, oferecendo subsídios para a construção de categorias analíticas que reflitam de maneira fiel as experiências e os sentidos atribuídos à gestão da Educação Especial. Assim, este método não apenas organizou e

sistematizou os dados, mas também contribuiu para a compreensão crítica das práticas e das políticas que moldam a atuação desses profissionais.

Todos esses contextos convidam à reflexão crítica sobre os métodos e procedimentos utilizados. A Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e a obra de Ball (1992, 1994) incentivam uma postura reflexiva sobre o que está sendo analisado e como isso se relaciona com questões mais amplas de poder, cultura e educação. Esses contextos destacam a importância da análise crítica, da interpretação contextualizada e da reflexão sobre práticas e discursos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da produção de conhecimento.

Buscando entender esse entrelaçamento que envolve a compreensão de como diferentes elementos interagem na construção e análise de textos e práticas sociais, os dados construídos a partir da análise dos contextos nos permitiram analisar legislações e estudar os documentos. Aprofundamo-nos nas entrelinhas desses conteúdos de forma a percebermos como se fundamenta o conceito da gestão democrática e de que forma foi constituído o conceito da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Foi altamente pertinente a aplicação dessas abordagens/metodologias à minha pesquisa. O contexto em que um texto foi produzido permite entender seu significado e suas implicações. Isso inclui fatores como as condições sociais, políticas e culturais que cercam a elaboração do texto, bem como as intenções e as perspectivas dos autores. Ball (1992,1994) fornece a lente para entender a política como texto e prática em movimento, enquanto Bardin (2011) oferece análises dos sentidos atribuídos pelos sujeitos entrevistados. O entrelaçamento evidencia como as políticas educacionais são produzidas, traduzidas e vividas – nunca de forma linear, mas por meio de negociações e interpretações.

Na continuidade do percurso metodológico, avança-se para a etapa seguinte, na qual se observa o percurso realizado entre a elaboração da entrevista semiestruturada, sua aplicação e a subsequente análise dos dados, podendo ser visualizado na Figura 3

Figura 3 – Estudo e análise da entrevista



Fonte: a autora (2025).

Esse entrelaçamento entre planejamento, coleta e interpretação permite compreender de forma integrada os processos envolvidos, possibilitando a construção de resultados mais consistentes e fundamentados. Desta feita, para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos critérios para as entrevistas, tais como:

- Critério de seleção dos participantes: as entrevistas foram realizadas com professores que possuem relação direta com a área da Educação Especial, uma vez que estiveram na função de gestão da Educação Especial em diferentes períodos e tempos políticos partidários. A escolha dos entrevistados seguiu a lógica da amostragem intencional (Creswell, 2014), na qual são selecionados aqueles que podem contribuir de forma significativa para a compreensão do fenômeno investigado.

- Critério de instrumento de coleta: o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, permitindo um equilíbrio entre perguntas previamente definidas e a abertura para que os entrevistados trouxessem elementos espontâneos de sua experiência. Para elaborar a entrevista semiestruturada, busquei entender quem era o gestor, sendo que essas percepções mapeariam o perfil desse profissional.

- Critério de condução das entrevistas: as entrevistas seguiram um roteiro-guia para garantir uniformidade, mas preservaram a flexibilidade de adaptação às especificidades de cada respondente. A entrevista foi elaborada contendo doze perguntas. Busco identificar e quantificar dados referentes à formação profissional de cada professor com o objetivo de verificar se atenderam as legislações vigentes à época de sua atuação. Sobre a entrevista, os questionamentos são direcionados à percepção sobre a importância da prática (critério técnico) *versus* conhecimento (critério formativo), buscando relacionar com os períodos em que estiveram à frente da gestão da Educação Especial e o quanto um dos critérios pesou mais na sua prática e no convite para a gestão da Educação Especial. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio (mediante consentimento) para garantir fidelidade na posterior transcrição.

- Critério de transcrição: as entrevistas foram transcritas integralmente, respeitando as falas originais dos participantes. Esta etapa requereu muita paciência e perseverança, uma vez que a transcrição das gravações tomou um tempo além do previsto. Todavia, destaco que foram momentos preciosos e saudosistas, ricos em detalhes e sentimentos. Cada pergunta e cada resposta retornavam com detalhes, olhares, suspiros e lembranças que o papel não consegue registrar. Procedeu-se à revisão ortográfica mínima, mantendo a autenticidade do discurso, conforme orienta Bardin (2011) na Análise de Conteúdo.

- Critério ético: todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram suas identidades preservadas mediante o uso de nomes de flores indicados no Quadro 8 – Período e Assessoria.

- Critério de organização e análise: as entrevistas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo posterior Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e interpretação à luz dos Contextos de Política Educacional discutidos por Ball (1994). O

corpus final foi composto por 11 entrevistas válidas, o que foi considerado suficiente para alcançar o escopo desta pesquisa.

Dessa forma, o cruzamento entre planejamento, coleta e interpretação das entrevistas, aliado à definição rigorosa dos critérios de seleção, instrumento, condução, transcrição, ética e análise, estabelece a base metodológica sólida para o estudo, permitindo agora situar o lócus da pesquisa, o espaço em que esses processos se concretizam e onde se observam as práticas, percepções e experiências dos participantes no contexto da gestão da Educação Especial

2.1 CAXIAS DO SUL, LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no município de Caxias do Sul, localizado na região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Considerada a segunda cidade mais populosa do estado, o município destaca-se por sua relevância econômica, cultural e educacional.

A Figura 4 apresenta a localização geográfica do município de Caxias do Sul, situando-o a partir do mapa-múndi conforme o *Atlas Geográfico Escolar* (9ª edição, IBGE). A representação cartográfica permite compreender a posição relativa da cidade no contexto global, destacando sua inserção no continente Sul-americano, na região Sul do Brasil e, mais especificamente, no estado do Rio Grande do Sul. Tal ilustração contribui para a contextualização espacial da pesquisa, possibilitando visualizar a articulação entre o território local e as dimensões regionais e nacionais que o influenciam. Além disso, a figura reforça a importância de situar o espaço investigado em uma perspectiva geográfica ampliada, favorecendo a compreensão de suas características socioculturais, históricas e ambientais no cenário mais amplo em que se insere. A referida figura também apresenta a localização do estado do Rio Grande do Sul em uma perspectiva nacional, situando-o no contexto geográfico do Brasil. Além disso, insere-se na ilustração o mapa estadual, no qual o município de Caxias do Sul é destacado, permitindo identificar sua posição relativa dentro do território gaúcho. Essa representação cartográfica amplia a compreensão espacial da pesquisa, evidenciando as relações entre o local, o regional e o nacional, contribuindo para uma leitura integrada do espaço onde se desenvolve o estudo.

Figura 4 – Lócus da pesquisa – Caxias do Sul no mundo e no estado



Fonte: Sartoretto (2025, p. 18).

Caxias do Sul integra a Região Metropolitana da Serra Gaúcha (Metroplan, 2025), conforme representado na Figura 5, que ilustra os territórios que compõem essa região. A referida figura também destaca as cidades que circunvizinham o município de Caxias do Sul, permitindo uma visualização mais ampla de sua inserção geográfica e das inter-relações territoriais que caracterizam esse importante polo regional.

Figura 5 – Caxias do Sul na região



Fonte: Sartoretto (2025, p. 18).

Segundo dados do IBGE (2023), Caxias do Sul, como tantos outros municípios da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, resultou do agrupamento de imigrantes oriundos da Itália. Em maio de 1875, chegavam a Porto Alegre os primeiros colonos saídos, em fevereiro, de Olmate, província de Milão. Em pequenos grupos foram transportados até o porto de Guimarães (atual cidade de São Sebastião do Caí). Seguindo o vale do rio Caí, chegaram ao Campo dos Bugres, onde hoje está localizada

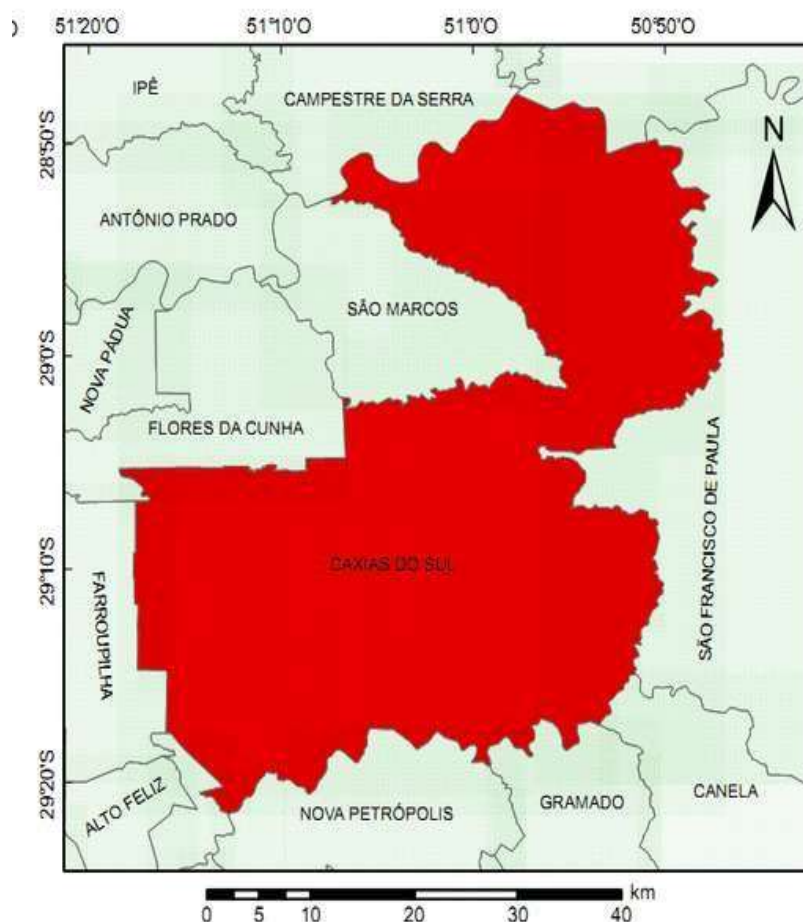
Caxias do Sul, paragem assim denominada porque tinha sido habitada pelos índios Caáguas.

O grupo étnico que compunha a primeira leva de colonizadores era o mais variado possível, constituído de tirolezes, vênnetos, lombardos e trentinos vindos das cidades italianas de Cremona, Beluno e Milão. As facilidades que se apresentavam aos que desejassem emigrar para o Brasil fizeram com que outros grupos, acrescidos de emigrantes russos, poloneses e suecos, fossem chegando até 1894, época em que terminou a concessão do transporte transoceânico gratuito por parte do governo. Um recenseamento efetuado em dezembro de 1876 acusou a existência de 2.000 colonos concentrados na região. Ao chegarem, eram recebidos por uma comissão governamental, que se incumbia da demarcação dos lotes e da abertura de estrada. Em geral, os colonos permaneciam poucas semanas em barracões, enquanto aguardavam a demarcação dos lotes. O Governo Imperial dava-lhes, além das terras para cultivar, as ferramentas e sementes necessárias. Em 1877, a sede da Colônia de Campo dos Bugres recebeu a denominação de Colônia de Caxias. Nesse mesmo ano, era rezada a primeira missa pelo padre Antônio Passagi. Em 12 de abril de 1884, a colônia foi desligada da Comissão de Terras do Império e anexada ao Município de São Sebastião do Caí, do qual ficou constituindo o 5º Distrito de Paz.

Ao longo da sua história, Caxias do Sul recebeu imigrantes das mais diversas etnias, vindos de diferentes cidades do Brasil e de outros países. Dessa maneira, podemos dizer que Caxias do Sul atualmente é uma cidade multicultural. Segundo registros da revista Perfil Socioeconômico (2016), a cidade está localizada na extremidade leste da encosta superior do Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil. A latitude sul é de 29°10'25" e longitude oeste de 51°12'21". Ocupa uma área territorial de 1.648,60 quilômetros quadrados, que corresponde a 0,55% da área do estado. Sua altitude é de 760m acima do nível do mar.

Conforme apresentado na Figura 6, o município limita-se ao norte com São Marcos, Campestre da Serra e Monte Alegre dos Campos; ao sul, com Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela; a oeste, com Flores da Cunha e Farroupilha; e, a leste, com São Francisco de Paula. Em linha reta, Caxias do Sul está distante 96 km de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, ou 127 km via rodoviária. Até Brasília, capital do país, o percurso é de 2.132 km; até Buenos Aires, 1.600 km; até Montevideu, 1.000 km, e até São Paulo, 992 km.

Figura 6 – Limites do município

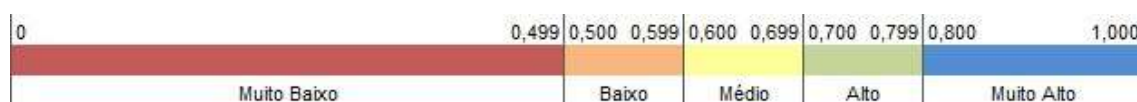


Fonte: Belladonna, Vargas e Adami (2018).

A mesma revista refere que o clima é subtropical. A temperatura oscila entre $-1,4^{\circ}\text{C}$ e $33,6^{\circ}\text{C}$ durante o ano, sendo que a média se situa ao redor de 16°C . Além disso, apresenta chuvas periódicas - pluviosidade varia entre 1.500 e 1.800 mm por ano – e invernos frios e verões com temperaturas bem agradáveis. Há, ainda, como característica, a ocorrência de geadas.

De acordo com dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) referentes ao ano de 2022, o município de Caxias do Sul apresenta uma área territorial de 1.652,320 km² e uma população residente de 463.338 habitantes, o que o posiciona como o segundo município mais populoso do estado do Rio Grande do Sul. A densidade demográfica registrada é de 280,42 habitantes por quilômetro quadrado, e o índice de escolarização da população entre 6 e 14 anos atinge 96,3%. O município apresenta ainda um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,782, classificado como alto, conforme dados do Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2023) indicados na Figura 7.

Figura 7 – Escala do IDH



Fonte: Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2022).

Com 11 instituições de ensino superior (5 universidades e 7 faculdades), Caxias do Sul se destaca como um polo regional na área educacional. Esse contexto tem como base uma forte rede de ensino de pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio e educação profissionalizante, que atendem à diversidade da economia local nos setores de comércio, serviço e indústria. Toda essa diversidade de educação é apoiada por uma ampla rede de ensino estadual (55 escolas), municipal (85 escolas) e particular (196 escolas). A cidade conta também com um *campus* do IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o poder público estuda a possibilidade de implantação de uma universidade federal. No que se refere ao âmbito educacional da rede municipal de ensino, apresentam-se os dados referentes ao número de instituições escolares, totalizando 83 escolas municipais, conforme demonstrado na Figura 8. Essa informação contribui para a compreensão da dimensão e abrangência da estrutura educacional do município, evidenciando o alcance e a capilaridade da oferta pública de ensino em Caxias do Sul.

Figura 8 – Escolas por dependência administrativa

Total	405
Federal	1
Estadual	56
Municipal	83
Privada	265
Pública	140

Fonte: Censo, INEP (2023).

No que diz respeito ao número de estudantes matriculados na rede municipal de ensino, a Figura 9 apresenta a distribuição quantitativa por etapas e modalidades educacionais. Esses dados permitem uma análise mais detalhada da composição do corpo discente, evidenciando a diversidade de níveis de ensino atendidos, contribuindo para a compreensão da organização e do alcance das políticas educacionais implementadas no município.

Figura 9 – Alunos matriculados



Etapa	Matrículas
Pré-escolas	2.885
Anos iniciais	18.028
Anos finais	14.229
Ensino EJA	85
Escola educação especial	1.391

Fonte: Censo, INEP (2023).

No que se refere à infraestrutura escolar, a rede municipal de ensino encontra-se representada na Figura 10, a qual evidencia a disposição e a distribuição das unidades educacionais. Essa visualização permite compreender a organização física da rede, fornecendo subsídios para a análise das condições estruturais disponíveis para o atendimento da população estudantil e para a implementação das políticas educacionais no município.

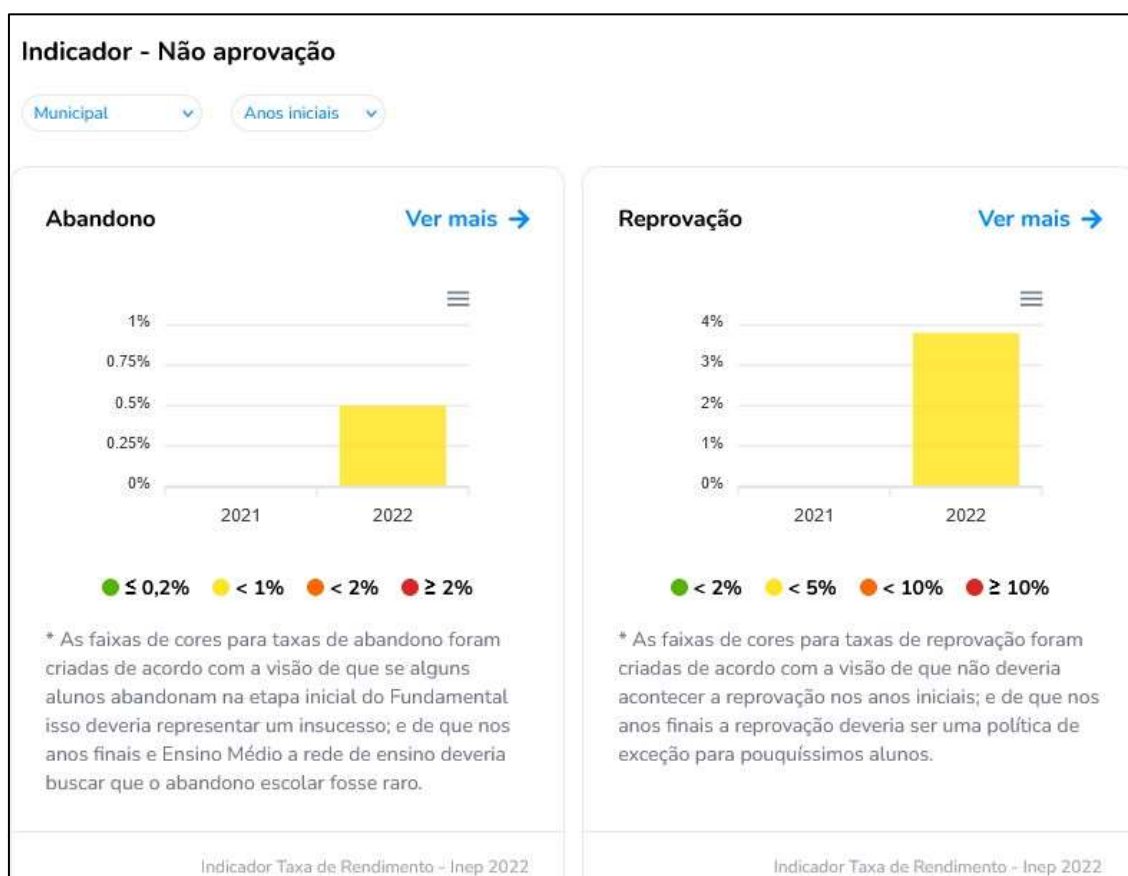
Figura 10 – Infraestrutura



Fonte: Saeb, INEP (2023).

Os índices de reprovação e evasão escolar, observados na Figura 11, são indicadores fundamentais para avaliar a qualidade e a efetividade do sistema educacional de um município. No caso de Caxias do Sul, esses dados podem ser consultados por meio da plataforma QEdu (qedu.org.br), que disponibiliza informações detalhadas sobre a rede pública de ensino em diversos municípios brasileiros. Esses dados são essenciais para a formulação de políticas públicas educacionais mais eficazes, visando à redução da evasão escolar e à melhoria nos índices de aprovação, contribuindo para o desenvolvimento educacional do município.

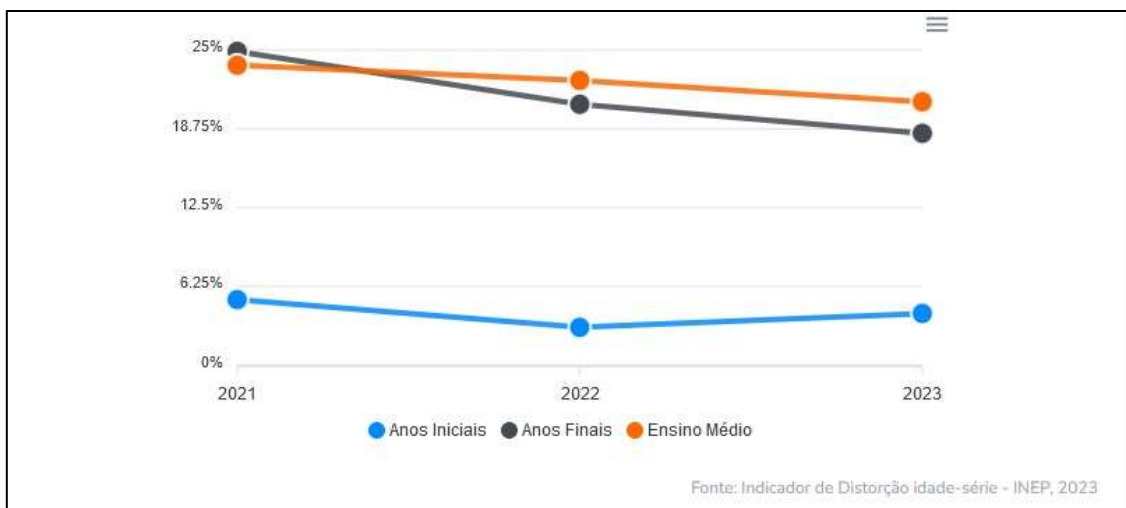
Figura 11 – Índices escolares



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4305108-caxias-do-sul>. Acesso em: 2 out. 2024.

De acordo com a Figura 12, os índices de distorção idade-série em Caxias do Sul, conforme dados disponíveis na plataforma QEdu, indicam a proporção de alunos que apresentam atraso escolar superior a dois anos em relação à idade esperada para o ano em que estão matriculados. Esse indicador reflete desafios significativos no percurso educacional dos estudantes, evidenciando questões como reprovação acumulada e evasão escolar, que impactam diretamente na qualidade da educação oferecida. A análise desses índices é essencial para compreender as desigualdades educacionais e para a formulação de políticas públicas que visem à redução da distorção idade-série, promovendo estratégias que favoreçam a permanência escolar, a recuperação de aprendizagens e a inclusão educacional. A disponibilidade desses dados permite uma abordagem mais precisa e eficaz na busca por soluções que atendam às necessidades específicas da população estudantil de Caxias do Sul.

Figura 12 – Distorção idade/série



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4305108-caxias-do-sul>. Acesso em: 3 jul. 2024.

Segundo o Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul (2022), Caxias do Sul apresenta uma mortalidade infantil de 7,89 óbitos por mil nascidos vivos, sendo inferior à média da mortalidade infantil no RS, que é de 10,60 óbitos por mil nascidos vivos, o que, de acordo com dados do IBGE (2023), é inferior à média nacional de 13,82 óbitos por mil nascidos vivos.

Em diversos segmentos da economia, o município de Caxias do Sul apresenta desempenho significativo. O culto ao trabalho e a vocação empreendedora trazida, principalmente, pelos imigrantes, deu origem a uma indústria de transformação diversificada que atualmente abriga o segundo maior polo metalmeccânico do Brasil.

Caxias do Sul, por ser um grande polo metalmeccânico, recebe pessoas que migram de todos os estados brasileiros e de nacionalidades vizinhas – e até além-mar – que vislumbram em nossa cidade melhorias para suas vidas, no âmbito profissional/financeiro, na qualidade de vida e, principalmente, na educação.

No exercício do cargo de gestora da Educação Especial no ano de 2025, constatei que, a partir da grande enchente que atingiu o Rio Grande do Sul na primeira metade de 2024, houve um expressivo aumento no número de estudantes migrantes que, juntamente com suas famílias, deslocaram-se para o município de Caxias do Sul em busca de segurança e melhores condições de vida. Esse novo fenômeno migratório tem se refletido diretamente na Rede Municipal de Educação, que passou a registrar a chegada de aproximadamente 80 famílias por dia na Central de Matrículas (SMED, 2025), no período de baixa temporada (maio a outubro), número que se eleva para cerca de 200 famílias diárias durante a alta temporada (novembro a abril). Entre os recém-chegados, encontram-se diversas crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), o que revela um desafio crescente para a Educação Especial no município.

Esse cenário configura-se como um campo fértil para futuras investigações acadêmicas, uma vez que o deslocamento dessas famílias também se relaciona à estrutura de acolhimento e suporte oferecida pela rede municipal aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante dessa realidade, reforça-se a relevância da existência de um setor específico responsável por definir normas e diretrizes para a Educação Especial, assegurando que o gestor dessa modalidade esteja tecnicamente preparado e sensível às demandas emergentes. Compreender e equilibrar a utopia dos ideais inclusivos com a realidade concreta das salas de aula torna-se, assim, um exercício essencial de liderança pedagógica e de compromisso ético com a inclusão educacional.

3 MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS INTERFACES NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo não busca esmiuçar toda a história da Educação Especial e da Educação Inclusiva, mas serve para orientar os leitores no entendimento quanto aos fatos marcantes, dentro de uma linha do tempo, e de como tudo se organizou até chegarmos a este momento. Desse modo, pretende-se oferecer uma visão panorâmica dos principais marcos legais, políticos e pedagógicos que contribuíram para a consolidação das práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro. A intenção é evidenciar os processos de mudança paradigmática que deslocaram a compreensão da deficiência – antes centrada em um modelo médico e assistencialista – para uma perspectiva social, voltada à garantia de direitos e à valorização da diversidade humana. Assim, o percurso histórico aqui delineado possibilita compreender a evolução das políticas públicas, o papel das instituições e dos movimentos sociais, bem como os desafios que ainda se impõem à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Para compreender a evolução da Educação Especial e Inclusiva, este estudo apresenta dois quadros complementares: o primeiro destaca os principais marcos históricos internacionais, evidenciando a construção gradual de conceitos e práticas pedagógicas voltadas à inclusão; o segundo sintetiza os acontecimentos e legislações brasileiras, demonstrando como os princípios internacionais foram apropriados e adaptados ao contexto nacional para consolidar uma educação mais equitativa e inclusiva.

Quadro 1 – Cronologia da história da Educação Especial no mundo

(continua)

Período/Ano	Evento ou marco histórico	Importância/ Contribuição
1760 (França)	Jean Itard inicia a educação do “menino selvagem de Aveyron”.	Início da abordagem científica e pedagógica sobre a deficiência intelectual, rompendo com visões místicas ou caritativas.
1784 (França)	Valentin Haüy cria o Instituto Nacional dos Jovens Cegos.	Primeira escola destinada a pessoas cegas, marco inaugural da educação especializada institucionalizada.
1791–1820 (Europa)	Criação de escolas para surdos em diversos países europeus	Início da escolarização sistemática de surdos e consolidação da Língua de Sinais como meio de instrução.
1800–1850 (Europa e EUA)	Multiplicação de instituições especializadas	Expansão do modelo institucional e médico, voltado à segregação e reabilitação.

(conclusão)

1876 (EUA)	Fundação da <i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i> (AAIDD)	Primeira organização científica dedicada ao estudo da deficiência intelectual, influenciando políticas e práticas educacionais.
1900–1950	Expansão das escolas e Classes Especiais	Consolidação do modelo médico e assistencialista, com ênfase na segregação escolar.
1948 (ONU)	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Reconhecimento do direito à educação como direito humano universal, base para políticas inclusivas posteriores.
1960–1970	Debates da UNESCO e promulgação da Lei IDEA (EUA, 1975)	Avanço do conceito de integração escolar e da educação para todos.
1981 (ONU)	Ano Internacional das Pessoas Deficientes	Ampliação da consciência global sobre direitos, igualdade e participação das Pessoas com Deficiência.
1990 (Jomtien)	Declaração Mundial de Educação para Todos	Universalização do acesso à Educação básica, com menção à equidade e à inclusão de grupos vulneráveis.
1994 (Salamanca)	Declaração de Salamanca (UNESCO)	Marco internacional da Educação Inclusiva, reforçando a necessidade de sistemas educacionais para todos.
2006 (ONU)	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Estabelece a Educação Inclusiva como direito fundamental e obriga os estados a garantirem acesso equitativo.
2008 em diante	Reformas educacionais globais e políticas nacionais inclusivas	Consolidação da perspectiva inclusiva nas legislações e políticas públicas educacionais, com foco no direito à diversidade.

Fonte: a autora (2025).

A partir do contexto internacional, observa-se como essas influências se refletem no cenário brasileiro, consolidando-se em instituições, legislações e políticas públicas que estruturam a Educação Especial e impulsionam a transição para práticas de inclusão escolar, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Cronologia da história da Educação Especial no Brasil

Período/Ano	Evento ou marco histórico	Importância/ Contribuição
1854	Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual IBC)	Primeira instituição brasileira para pessoas com deficiência visual
1857	Fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	Primeira escola para surdos no país
1920–1930	Criação das primeiras Classes Especiais	Início do atendimento educacional separado
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Educação como direito social, sem foco na inclusão
1961	LDB nº 4.024/61	Primeiro reconhecimento legal do atendimento aos “excepcionais”
1971	LDB nº 5.692/71	Estabelece tratamento especial aos estudantes com deficiência
1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes	Ampliação das políticas de integração
1988	Constituição Federal de 1988	Garante o direito ao atendimento educacional especializado
1990	Declaração de Jomtien (Educação para Todos)	Compromisso do Brasil com a universalização da educação
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO)	Introdução do conceito de Educação Inclusiva
1996	LDB nº 9.394/96	Reconhece a Educação Especial como modalidade transversal
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Marco histórico da inclusão nas escolas brasileiras
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15)	Consolida o direito à Educação Inclusiva
2020–2021	Decreto nº 10.502/2020 e decisão do STF	Debate sobre retrocessos e reafirmação da inclusão plena
2025 (atualidade)	Ênfase em tecnologias assistivas e acessibilidade digital	Ampliação da inclusão e da cidadania digital

Fonte: a autora (2025).

Ao confrontar os marcos históricos internacionais com os acontecimentos e legislações brasileiras, percebe-se que a Educação Especial não se desenvolveu de forma linear, mas sim por meio de avanços graduais, debates sociais e inovações legais. Enquanto experiências como as escolas para surdos e cegos na Europa e as declarações internacionais da UNESCO estabeleceram princípios de igualdade e integração, o contexto brasileiro consolidou tais princípios por meio de instituições pioneiras, LDBs, resoluções e leis voltadas à inclusão. Essa trajetória evidencia que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educacional, promovendo o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

Rezende (2021, p. 67) relata que

[...] conforme Silva (2018), após a Segunda Guerra Mundial, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência foi fortalecida em âmbito mundial, abandonando a história de séculos de discriminação em relação às suas diferenças que caracterizam os seres humanos, assim, foram homologados diversos dispositivos legais que tinham por intuito nortear os países durante o processo de inclusão social e escolar. No entanto, permaneciam na escola regular aqueles estudantes com deficiências consideradas leves³, os demais eram encaminhados às instituições especializadas ou classes especiais, inaugurando no sistema educacional brasileiro dois subsistemas paralelos e complementares, que ainda hoje vigoram e causam distinções entre si, devido às suas peculiaridades e inerências: a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Dessa forma, compreende-se que a trajetória da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por permanências estruturais que ainda desafiam a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. Embora os dispositivos legais e as políticas públicas tenham promovido importantes transformações no reconhecimento dos direitos das Pessoas com Deficiência, a coexistência de dois sistemas – o da Educação Especial e o da educação comum – revela a persistência de uma lógica excludente e segmentada. Superar essa dualidade implica não apenas reformular práticas pedagógicas e concepções institucionais, mas também consolidar uma cultura escolar pautada na equidade, na valorização das diferenças e na promoção da participação plena de todos os estudantes no espaço educacional.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

É importante contextualizar que a Educação Especial, desde seu início até o momento presente, está intimamente ligada a questões culturais e de evolução da sociedade. No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial, pois cabia à iniciativa privada (APAEs) a assistência e a educação dos estudantes deficientes. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e também privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de Classes Especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, em seu artigo 9, afirma que os estudantes com deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação, que possuem atraso considerável em relação à idade regular de sua matrícula, deveriam receber um tratamento especial, reforçando, assim, a legitimidade da criação de Escolas Especiais pelo país. Nesse meandro educacional, permaneceu e acentuou-se o surgimento dessas escolas, o que, segundo Rezende (2021), inaugurou no sistema educacional brasileiro dois subsistemas paralelos e complementares, que ainda hoje vigoram e causam distinções entre si devido às suas

³ aqueles que conseguiam desenvolver habilidades escolares e profissionais, necessitando de ajuda e orientação.

peculiaridades e inerências: a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Rezende (2021) ainda sinaliza que:

[...] a LDBEN passou por nova reformulação, culminando na Lei nº 9.394/96, que prevê que os sistemas de ensino devem garantir aos EPAEE: currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades. Assim, as instituições escolares passam a ter por finalidade promover oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características específicas dos estudantes, assim como seus interesses, potencialidades e habilidades, e condições de vida [...] As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001), ressignificaram o conceito de Educação Especial, pois passou a ser compreendida como uma modalidade transversal às demais modalidades, etapas e níveis de ensino, que reúne recursos e serviços educacionais que se destinam aos EPAEE, no entanto, não pode ser compreendida como substituta da Educação Básica (Rezende, 2021, p. 69-70).

A partir da década de 1990, diversas conferências internacionais, como as de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), exerceram e continuam a exercer profunda influência na formulação de políticas públicas voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Esses marcos internacionais contribuíram para a consolidação de uma agenda global comprometida com a universalização do acesso, a equidade e a qualidade da educação, reforçando o princípio de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm direito a aprender em contextos educacionais comuns.

No contexto brasileiro, tais compromissos internacionais influenciaram diretamente a elaboração de marcos legais e diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses instrumentos regulamentares orientam a organização do sistema educacional, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência em classes regulares, a formação continuada de professores, a adaptação curricular e a garantia de recursos e serviços de apoio, de modo a assegurar acessibilidade, permanência e aprendizagem significativa para todos os estudantes, considerando as características específicas deles a partir de seus interesses, potencialidades, habilidades e condições de vida.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Parecer nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001) ressignifica o conceito de Educação Especial que passou a ser uma modalidade⁴ transversal às demais modalidades, etapas e níveis de ensino. Reúne recursos e serviços educacionais que se destinam aos estudantes público-alvo da Educação Especial, não podendo ser compreendida como substitutiva à Educação

⁴ Na legislação educacional brasileira, as modalidades de ensino são formas alternativas de organização da educação escolar para atender a públicos específicos e suas necessidades. Elas são complementares aos níveis de ensino (Educação Básica e Superior) e se ajustam a diferentes contextos e grupos, como jovens e adultos, Pessoas com Deficiências, TEA e AH/S, e aqueles que buscam educação a distância.

Básica. Assim, a Educação Especial busca o desenvolvimento de estratégias afins para que a Educação Inclusiva passe a ser uma realidade em nosso país. Proponho, no quadro abaixo, a síntese dos documentos legais que embasam a modalidade Educação Especial.

Quadro 3 – A Educação Especial na legislação nacional

Legislação	O quê?	Para quem?	Onde?
Constituição Federal de 1988	Atendimento Educacional Especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Estatuto da Criança e do Adolescente - Cap IV, art. 54 Lei nº 8.069/1990	Atendimento Educacional Especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96	Educação Especial	Educandos portadores de necessidades especiais	Rede regular de ensino (preferencialmente), Classes Especiais ou Escolas Especiais
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica Res. CNE 2/2001	Educação Especial	Educandos com necessidades educacionais especiais	Classes comuns (preferencialmente), Classes Especiais ou Escolas Especiais
Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Educação Especial	Pessoas com necessidades educacionais especiais	Classes comuns, Classes especiais ou Escolas especiais
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Res. CNE 4/2009	Atendimento Educacional Especializado	Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação	Escolas da rede pública, centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados

Fonte: Fernandes (2013), adaptado de Ferreira (2006a).

O quadro 3 – A Educação Especial na legislação nacional – evidencia a evolução das legislações brasileiras relacionadas à Educação Especial, indicando ajustes progressivos na forma de atendimento, no público-alvo e no local de oferta. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) já previam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionado a portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo o princípio da inclusão e da prioridade para o ensino comum. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), houve um ajuste importante ao explicitar que a Educação Especial deve atender educandos portadores de necessidades especiais, mantendo a prioridade na rede regular, mas incluindo a possibilidade de Classes Especiais ou escolas especializadas, formalizando a coexistência de diferentes modalidades de atendimento. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE 2/2001) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) reforçam esses ajustes, ampliando o atendimento para educandos com

necessidades educacionais especiais em classes comuns, Classes Especiais ou Escolas Especiais, consolidando a ideia de Educação Inclusiva com flexibilidade de modalidades. Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução CNE 4/2009) promoveu um ajuste significativo ao ampliar o público-alvo para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, estabelecendo que o atendimento deve ocorrer tanto nas escolas da rede pública quanto em centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados, reforçando a articulação entre escola regular e serviços de apoio especializado. Em síntese, o quadro evidencia um de um atendimento restrito, direcionado apenas a portadores de deficiência, para uma perspectiva inclusiva e articulada, capaz de atender diferentes perfis de estudantes, priorizando sempre a permanência e a aprendizagem no contexto da escola comum, quando possível.

Como se vê, à medida do tempo, muitos ajustes teóricos foram referendando terminologias e contemplando as propostas de serviço, visando qualificar e direcionar os atendimentos ao público-alvo da Educação Especial.

Esses ajustes legais refletem a transição da Educação Especial para uma perspectiva de Educação Inclusiva, na qual o foco deixa de ser apenas a adaptação do estudante ao sistema e passa a priorizar a reorganização das práticas escolares e dos ambientes de aprendizagem para garantir a participação plena de todos os alunos.

Para a UNESCO (2010, p. 12), a Educação Inclusiva foi definida como:

[...] um processo de abordar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, aumentando a participação na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzindo a exclusão dentro e fora da educação. Essa definição enfatiza que a inclusão não se limita à educação especial, mas se estende a todas as formas de diversidade, incluindo diferenças étnicas, linguísticas e socioeconômicas.

Fernandes (2010, p. 135) citado por Ferreira (2006b), ensina que:

[...] o movimento pela educação inclusiva fortaleceu e viabilizou de maneira irreversível, dentre todos os grupos vulnerabilizados no contexto escolar, em função de suas diferenças, a educação de crianças e jovens com deficiências.

Assim, ao mesclarem-se conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, vinculamos a primeira a uma abordagem educacional direcionada a um grupo de estudantes, enquanto a segunda disponibiliza educação para todos. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 56) corrobora com o preposto inclusivo, onde:

De fato, professores e alunos convivem com uma pluralidade crescente de pessoas e grupos sociais. Vem aumentando a interação entre pessoas de diferentes lugares, em boa parte devido à intensificação da migração decorrente do aumento das desigualdades da pobreza, da falta de terra. Com isso, as crianças nas escolas convivem com pessoas diferentes, às vezes com culturas e costumes diferentes, diferentes etnias e diferentes linguagens. Uma educação intercultural requer que as decisões da equipe escolar sobre os objetivos escolares e organização curricular *reflitam os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais*

existentes na escola (a cultura popular; o urbano e o rural, a cultura dos jovens. A cultura dos homens e mulheres, de brancos e negros, das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais).

Tardif (2014) enfatiza que a formação dos professores deve considerar a diversidade dos alunos e que os saberes docentes são construídos ao longo das experiências de vida, formativas e profissionais dos professores. Nesse contexto, o autor propõe que a formação docente deve ser capaz de responder às demandas de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo os com deficiência. Diante disso, há uma forte argumentação para entendermos que a construção de saberes docentes, por meio da reflexão crítica e da prática pedagógica, é fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade. Esta “educação de qualidade” envolve uma transformação na formação e na prática dos professores, que devem ser preparados para lidar com a diversidade e promover a inclusão de todos os alunos.

3.2 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Realizando um resgate histórico, a escola inclusiva está relacionada à demanda social que se iniciou, no Brasil, a partir da década de 1930, quando a população começou a reivindicar o direito pela democratização do ensino na escola pública. Nessa década, segundo a pesquisadora Rezende (2021), foi através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1920) e da Constituição Federal (1988) que houve a previsão de uma escola para todos. A culminância do acesso, quantitativamente, ocorreu ao final do século XX. De acordo com Libâneo (1986), a democratização do ensino nas escolas públicas deve ser entendida como uma ampliação das oportunidades educacionais, visto que toda população passou a ter acesso à Educação Básica.

O Manifesto de 1920⁵ defende a igualdade de condições de acesso e permanência, isto é, a educação deve ser igual para todos. As Pessoas com Deficiência foram as últimas a terem acesso à escola, ou seja, acesso a vagas e à aprendizagem e, até hoje, ainda lutam por seus direitos *a* e *na* escolarização.

A partir de então, e como resposta à população, iniciativas governamentais emergem no cenário político educacional. Surge, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, sendo um dos primeiros documentos que passou a garantir direitos aos estudantes que antes permaneciam excluídos da escola. Essa lei garante o acesso restrito, ou seja, a escola ainda não era um espaço aberto para todos. A educação era concebida com foco no ensino primário, médio e superior, sob responsabilidade da escola.

⁵ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

A Constituição Federal de 1988 apresenta uma ruptura de modelos escolares concebidos até aquele momento e provoca a construção e de outras alternativas legais que visavam atingir um sistema educacional mais inclusivo. Para Mantoan (2015):

Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I) [...] assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (Mantoan, 2015, p. 38-39).

Dessa forma, observa-se que a Constituição Federal de 1988, ao instituir o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme ressalta Mantoan (2015), inaugura um novo paradigma educacional pautado na equidade e na não discriminação, rompendo com modelos excludentes e reafirmando que a educação não pode ocorrer em ambientes segregadores. Nesse contexto, as legislações posteriores, como a Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB, consolidam esse movimento inclusivo ao definir a organização da Educação Especial e o papel dos gestores responsáveis por coordenar políticas e ações que assegurem a efetividade desses princípios nas redes municipais e estaduais de ensino.

De acordo com Sacristán (2002), pensar do ponto de vista da diversidade implica pensar uma política educacional capaz de enfrentar o desafio de aprender a respeitar as diferenças, de exercitar o diálogo, ultrapassar as barreiras, vencer os preconceitos e construir uma sociedade mais justa e solidária.

Encontro em Rezende (2021) o comparativo mais assertivo para esclarecer a distinção entre as duas Educações (Especial e Inclusiva). Para essa autora:

A Educação Especial e a Educação Inclusiva são modalidades de ensino transversais que perpassam às demais modalidades e etapas de ensino. A Educação Inclusiva, por sua vez, reconhece e valoriza todas as diferenças humanas que caracterizam os estudantes como seres únicos, individuais, com direitos e deveres em uma sociedade civil. A Educação Especial disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como outros serviços e recursos específicos e necessários para os estudantes com deficiência, garantindo a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino. São público-alvo da Educação Especiais os estudantes com deficiência (Intelectual, Visual, Auditiva, Física), transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação. No entanto, vale mencionar que são modalidades complementares, em que a Educação Especial se configura como um tema dentro da Educação Inclusiva (Rezende, 2021, p. 16).

Sacristán (2002), Rezende (2021) e Mazzotta (1998) compartilham a compreensão de que a valorização da diversidade e o reconhecimento das singularidades humanas são princípios fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva. Enquanto Sacristán (2002) destaca a importância de políticas educacionais que promovam o respeito às diferenças e a superação de preconceitos, Rezende (2021) aprofunda essa discussão ao distinguir a Educação Especial e a Educação Inclusiva como modalidades complementares, ambas voltadas à garantia de direitos e à equidade. Nessa mesma direção, Mazzotta (1998) contribui ao definir a Educação Especial como o conjunto de

recursos e serviços destinados a apoiar e suplementar o ensino comum, assegurando que os educandos com necessidades educacionais específicas tenham acesso a uma escolarização de qualidade, em condições que respeitem suas particularidades.

Mazzotta (1998) afirma que:

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir⁶ os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1998, p. 39).

Na ótica da legislação federal, os gestores de Educação Especial são os profissionais responsáveis pela coordenação dos setores dessa modalidade nas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. Dito isso, esse setor foi consolidado com a Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro (2001a), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica, que determinam que:

[...] os sistemas de ensino construam um [...] setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo da educação inclusiva (Brasil, 2001a, p. 1).

Em obediência a essa legislação, entende-se que as Secretarias de Educação (municipais e estaduais) devem ter e/ou criar um setor específico que seja responsável pela Educação Especial observando que, além de recursos financeiros e materiais, haja a preocupação para com o recurso humano e que, juntos, deem sustentabilidade ao processo de Educação Inclusiva. Embora definida a necessidade desse recurso humano, essa resolução imputa ao sistema de ensino a elaboração de normativa sobre quem é esse profissional. A SMED de Caxias do Sul/RS cumpre com o disposto em relação a ter esse setor, mas não são evidentes as políticas de seleção de professores para ocupar o cargo de Gestor da modalidade Educação Especial.

Na LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 59, observamos que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 22).

⁶ Para o Parecer descrito nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001, p. 27), adotam-se as seguintes acepções: a) *apoiar*: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto em classes comuns quanto em salas de recursos; *complementar*: complementar o currículo para acessar a base nacional comum; *suplementar*: ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum. b) *Substituir*: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado em Classes Especiais, Escolas Especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

Encontramos, mais uma vez, o indicativo de que os sistemas de ensino deverão assegurar professores com especialização e capacitação para atender os alunos deficientes, mas nada sugere sobre quem e/ou quais critérios técnicos e formativos serão disponibilizados para aqueles que atuarão na gestão da Educação Especial.

Cabe enfatizar que este inciso III do artigo 59 da LDBEN faz referência a dois perfis de professores para atuar nas escolas: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em Educação Especial. Assim, tanto a Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, quanto o Parecer CNE/CEB nº 17, de 8 de agosto de 2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, propõem que:

[...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p. 13).

As legislações Parecer CNE/CEB nº 17 e Resolução nº 2 do CNE/CEB determinam ainda que:

[...] São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, [...] e que possam comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001, p. 14).

Faz-se aqui a distinção entre as duas formas de entender como professores atenderão os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e Altas Habilidades/Superdotação. Ambas as legislações garantem suas atuações com o público-alvo da Educação Especial, mas notoriamente de formas distintas. Assim sendo, o professor capacitado atende o público-alvo⁷ da Educação Especial na sala de aula, e o

⁷ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação [...] Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande

professor especializado é o que atuará na modalidade Educação Especial. Podemos pressupor, então, que os critérios desse professor especializado, que já estão definidos em lei, entrariam no rol dos critérios formativos para a definição do Gestor da Educação Especial. Competiria ao Sistema de Ensino⁸ validá-lo tecnicamente.

Ainda no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, lê-se a recomendação aos Sistemas de Ensino:

[...] no âmbito político, [...] sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à *capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos*.

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na *formação de recursos humanos* e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos

[...] 4.2 - No âmbito técnico-científico: a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.

Tal tema, no entanto, por ser da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado para a comissão bicameral encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

[...] 4.4 - No âmbito administrativo: para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva [...].

É imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para o êxito das mudanças propostas, é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações [...] (Brasil, 2001, p. 16).

Considero que esses dois últimos parágrafos possuem informações importantes, pois neles estão referendados que os sistemas de ensino, leia-se Secretarias Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, constituam um setor de Educação Especial e que ele seja dotado de recursos financeiros, materiais e, principalmente, humanos para atender e dar sustentabilidade à Educação Especial nas redes municipais.

Neste capítulo, trouxe ao leitor, a compreensão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva analisando suas concepções a partir da legislação. Essa modalidade de educação escolar, direcionada ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, TEA e AH/S tem sua ação voltada à

envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

⁸ A LDBEN em seu art. 18: os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação.

qualidade da relação pedagógica, através da utilização de recursos e serviços disponibilizados a este público.

Segundo Ferreira (2010, p. 135):

[...] o adjetivo **especial** carrega o sentido de um modo diferente de fazer educação direcionado àqueles que dela necessitam para seu sucesso escolar, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. Nesse momento, a perspectiva adotada não mais se baseia na educação especial como um período preparatório para inserção na educação comum, posto que se encontra organicamente articulada ao sistema geral, desde a educação infantil até o ensino superior (grifo próprio).

Conclui-se que a escola regular é o espaço de matrícula e frequência para todos os alunos, e a Educação Especial deve estar lá para oferecer seus recursos e serviços especializados aos estudantes que dela necessitam. Na atual política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, não se pode conceber os serviços educacionais especializados e regulares de forma dissociada e desarticulada (Ferreira, 2010).

No Quadro 4, apresento uma síntese das influências do discurso legal da Educação Especial no Brasil

Quadro 4 – Influências no discurso legal da Educação Especial no Brasil

(continua)

Período/ Legislação	Foco principal do texto legal	Discurso e influência predominantes	Marcas na modalidade Educação Especial
Constituição Federal de 1988	Direito à educação para todos, com igualdade de condições de acesso e permanência (arts. 205-208).	Direitos Humanos e Cidadania – introduz a noção de igualdade substancial e o dever do Estado de garantir educação sem discriminação.	Marco da inclusão social e educacional; estabelece o direito incondicional de matrícula em escolas comuns; rompe com o modelo segregador.
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)	Garantia do atendimento educacional especializado.	Proteção Integral e Dignidade da Criança – reforça o direito à educação e à convivência escolar sem exclusões.	Consolida o AEE como serviço obrigatório; reforça o dever da escola de acolher o aluno com deficiência.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)	Organização da Educação Especial como modalidade transversal.	Integração e Democratização do Ensino – reconhece a diversidade e introduz a noção de atendimento na rede regular “preferencialmente”.	Define a Educação Especial como modalidade e mantém a dualidade entre ensino comum e especializado.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Normatização da Educação Especial em todos os níveis e modalidades.	Perspectiva Pedagógica da Inclusão – valoriza o papel do professor e da gestão escolar na adaptação das práticas.	Reforça o direito de matrícula na classe comum e prevê apoio especializado complementar.

(conclusão)

Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)	Expansão da oferta da Educação Especial e metas de atendimento.	Planejamento Estratégico e Avaliação – influencia políticas públicas e metas de universalização da inclusão.	Institui metas quantitativas e qualitativas para a inclusão; fomenta políticas intersetoriais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução CNE/CEB nº 4/2009)	Reestrutura a concepção de Educação Especial no sistema inclusivo.	Discurso da Inclusão Plena e da Diversidade – baseado em princípios de equidade e acessibilidade universal.	Amplia o público-alvo (deficiências, TGD, altas habilidades/superdotação); institui o AEE como serviço complementar e não substitutivo à escola comum.

Fonte: a autora (2025).

A análise evidencia que o discurso legal sobre a Educação Especial no Brasil evolui de uma perspectiva assistencialista e segregadora para uma concepção inclusiva e de direitos humanos. As legislações mais recentes incorporam valores de equidade, diversidade e participação social, sustentando a ideia de que a Educação Especial deve ser parte integrante da escola comum e articulada às políticas de democratização do ensino.

4 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A gestão democrática da educação apresenta-se como norma jurídica desde a Constituição Federal de 1988, conforme definido em seus arts. 205 e 206, os quais preconizam o pleno desenvolvimento da pessoa e a garantia da educação como dever do Estado e direito do cidadão. Após a CF estabelecer essa forma de gestão como um dos princípios para o ensino público, a LDB 9394/96, através dos artigos 12, 13 e 14, retoma a discussão sobre gestão democrática, concretizando essa concepção de gestão escolar. Assim, eles apresentam-se:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009);
- VIII - notificar o Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001) (Brasil, 1996, p. 5).

O art. 13 da LDB 9.394/96 consolida a gestão democrática ao garantir a participação efetiva dos docentes na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, reforçando a articulação com as famílias e a comunidade e tornando concreta a concepção de escola como espaço de corresponsabilidade social e educativa:

Art. 13 [...] estabelece a participação dos/as docentes na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, assim como a colaboração em atividades da escola, articuladas com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, p. 6).

Já o art. 14 define de forma mais clara os princípios a serem observados na construção da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 6).

Seus princípios estão amparados pelo permanente aprendizado, pelo conhecimento e observância da legislação educacional brasileira, pelo diagnóstico da realidade escolar visando definir objetivos e metas que compõem o planejamento escolar

e, principalmente, pela participação da comunidade, que passa a ter voz nas decisões, apontando soluções e buscando alternativas para o melhor funcionamento da escola.

Linke (2020) nos diz que:

A escola, como instituição social, é um importante espaço de socialização, sendo responsável por várias práticas formativas com a finalidade da construção da educação, que, por sua vez, pode ser compreendida como um processo de criação, transformação e disseminação do saber sistematizado (2020, p. 22).

Linke (2020) reforça que a gestão escolar situa-se no plano da escola e tem a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem, bem como viabilizar a educação para todos, conforme determinam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases. Acrescentaria que a gestão escolar deve aplicar os princípios da universalização e da equidade⁹, de forma a garantir a escolarização para todos os alunos, bem como promover espaço de escuta e promoção da cidadania, democratizando a tomada de decisões. Uma escola que é comprometida com a construção de um projeto de gestão democrática foca no sucesso escolar de seus alunos.

Cabe destacar que não é somente a escola a responsável por educar os alunos. No sentido colaborativo, cabe também envolver a família e as demais pessoas da comunidade à qual aluno pertence e da qual carrega uma cultura já vivenciada e, muitas vezes, não aceita pela escola. Cabe à instituição escolar, enquanto espaço democrático, organizar esses saberes.

Libâneo (2012) *apud* Linke (2020, p. 23) diz que:

[...] o processo de organização escolar dispõe de quatro funções constitutivas, sendo a primeira função **o planejamento**, que consiste em explicitar os objetivos e antecipar decisões a fim de orientar a instituição. Nessa etapa, propõe-se o projeto pedagógico-curricular, sendo um documento político e pedagógico ao trabalho escolar, instituindo procedimentos e prevendo ações; a segunda trata sobre a **organização**, que é a racionalização dos recursos para viabilizar as ações planejadas, sendo dividida em quatro aspectos: organização da vida escolar que aborda sobre a especificidade e objetivos da escola; organização do processo de ensino e aprendizagem que se refere ao suprimento dos suportes pedagógico didáticos necessários à organização do trabalho escolar; organização das atividades de apoio técnico-administrativo, que são as tarefas administrativas que dão apoio ao trabalho docente; e organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade, o que implica ações que envolvem a escola e suas relações externas. A terceira função é **a direção**, que coordena e acompanha o trabalho das pessoas da escola, assegurando a execução integral das atividades, o processo participativo e as relações interpessoais; e, por fim, a **avaliação**, que promove a análise coletiva dos resultados alcançados, além de comprovar e avaliar o funcionamento da escola.

⁹ Segundo a Unesco (2019), a equidade educacional pressupõe a preocupação com a justiça ou com processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância. Para isso, busca-se conceder atenção e delinear estratégias de acordo com as necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo (Crahay, 2013). Na educação, a procura por justiça social exige ações que removam os obstáculos para que cada um alcance o seu potencial educacional. Nesse caso, a inclusão se verifica quando os indivíduos adquirem as competências essenciais para o seu pleno desenvolvimento (OECD, 2012).

Vimos, então, que o sistema de gestão de uma escola é resultante de múltiplas interações, que abrangem desde as normativas legais, a própria concepção de gestão de cada unidade educacional, da responsabilidade que os gestores possuem diante de suas atribuições até a forma como esses administram a organização de uma escola.

Voltando aos pressupostos legais, é fundamental definir as atribuições e o papel político do gestor escolar. Sob essa ótica, considera-se discutir premissas acerca da função da gestão escolar, fundamentadas na democratização das ações, com a perspectiva de estabelecimento de uma agenda básica de compromissos entre os vários segmentos da escola. Destaca-se, aqui, a necessidade de revitalizar o papel da escola diante da sociedade e a relação entre elas; de recuperar a escola enquanto local de trabalho global e dinâmico que desenvolve a prática pedagógica voltada para o aprender; de democratizar as relações em todas as suas dimensões; de discutir, rediscutir e avaliar a prática pedagógica sob novas perspectivas; de construir um Projeto Político Pedagógico amplo, coletivo e com a definição de um parâmetro de qualidade; de criar canais de articulação com a comunidade e outras parcerias; de criar e/ou consolidar o papel dos Conselhos Escolares. Enfim, de rediscutir a organização do trabalho escolar e os mecanismos de garantia da autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A gestão escolar, entendida por Libâneo (2018, p. 88) “[...] como um conjunto de processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar [...]”, encontra na gestão democrática um fundamento normativo e pedagógico ao assegurar a participação de docentes, famílias e comunidade na construção e execução do projeto pedagógico, promovendo decisões compartilhadas que fortalecem a inclusão e a corresponsabilidade no espaço escolar.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, cabe destacar, de forma global, inspiradas na classificação feita por D’Ávila (1985), três diferentes correntes sociológicas que encaminham concepções de educação e que, quando assimiladas pela escola, irão delinear diferentes projetos pedagógicos.

1) A primeira, numa visão funcionalista, em que diversos autores veem a escola e a educação como fundamentais para a manutenção da realidade social vigente. Nela, a escola tem um papel importante para o equilíbrio e a harmonia social, adaptando o indivíduo à sociedade. Se essa for a opção escolhida pela escola, seu PP se organizará com estratégias e mecanismos que garantam a não-mudança social, a correção dos possíveis desvios indesejados e a delimitação de papéis sociais diferentes para os estudantes, fatores demandados pelo sistema econômico. Aqui, a gestão atua como mediadora entre a teoria sociológica escolhida e a prática escolar, definindo estratégias, mecanismos e decisões administrativas que garantam que o PPP siga o modelo funcionalista. Nesse caso, a gestão orienta a organização do currículo, das rotinas e das relações sociais na escola, de modo a manter a harmonia social, adaptar os estudantes à realidade vigente e controlar possíveis desvios em relação às expectativas do sistema econômico. Ou seja, gestão aqui não é apenas administrativa, mas planejamento e execução de decisões pedagógicas e organizacionais alinhadas à concepção de educação que a escola adota.

2) A segunda concepção, diferentemente da primeira, descortina o papel reprodutor que a escola desempenha, denunciando a impossibilidade de uma ação transformadora da sociedade. Numa visão estruturalista, revela a importância da educação e da escola na manutenção das classes sociais e de suas diferenças. Analisando essa postura na construção do PP, verificamos que, apesar da visão crítica que possui, a escola irá descartar a possibilidade de construir um PP que possa intervir na mudança dessa realidade, simplesmente porque ele não terá êxito, pois, para essa posição, a situação está posta e só resta à escola manter a realidade vigente. Sob a perspectiva estruturalista, a gestão escolar assume um papel de manutenção da ordem social vigente, coordenando a elaboração e a implementação do Projeto Político-Pedagógico de forma a reproduzir as diferenças de classe e assegurar a estabilidade do sistema, uma vez que, segundo essa concepção, qualquer tentativa de transformação social pela escola seria ineficaz.

3) A terceira concepção, mesmo constatando seu papel reprodutor, porém numa visão do movimento dialético que acontece numa prática social, identifica brechas advindas dessa prática, as quais podem possibilitar uma ação intencional e transformadora da realidade. Assim, essa postura indica a possibilidade de a escola ter um importante papel mediador na busca da emancipação da sociedade. Se essa for a opção escolhida pela escola, o PPP será o espaço privilegiado para conceber e estabelecer estratégias para tal. Gracindo (2007, p. 69) nos brinda com a afirmativa:

[...] a educação é uma prática social, dado que se realiza na relação social e nos mostrou que uma forma de organização e de planejamento dos sistemas educacionais se concretiza nos Planos Educacionais do Estado e do Município e que, no âmbito da escola, é o Projeto Político-pedagógico (PP) que viabiliza e concretiza as ações educacionais. Assim, o processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do PP torna-se o local privilegiado para o desenvolvimento dos elementos constitutivos da gestão democrática: espaço de participação, de explicitação do pluralismo, de conquista de autonomia da escola e dos sujeitos sociais, e de transparência das ações da escola.

Nessa perspectiva dialética, a gestão escolar assume um papel estratégico e mediador, utilizando o Projeto Político-Pedagógico como instrumento para identificar brechas na prática social e implementar ações intencionais que promovam a transformação da realidade, possibilitando à escola atuar na emancipação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais equitativa.

Deve-se entender que o conceito e a ação da gestão escolar ampliam-se e direcionam-se para atender à totalidade da comunidade escolar. Significa que o processo inclusivo não pode mais ser visto de forma isolada, e que direito não é benesse. Embora isso se constitua como um desafio, muitos questionam como organizar ou propor escolas com perspectiva inclusiva diante de cenários tão complexos. Nesse sentido, entendo que o gestor da Educação Especial será o grande articulador.

4.1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A gestão democrática na educação, enquanto um dos princípios constitucionais do ensino, implica constituir um espaço público de direito que promova condições de igualdade e de equidade. Ao compreender a escola nessa perspectiva, fomenta-se seu caráter democrático por meio da adoção do compromisso legal com a oferta da educação de qualidade para todos, na qual a diversidade deve ser entendida e valorizada como um elemento enriquecedor da aprendizagem e dinamizador do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Castaman e Rodrigues (2018) ensinam que a gestão democrática e participativa refere-se a um modelo administrativo e decisório em que as decisões e processos relacionados à administração de uma organização são tomados de maneira colaborativa, envolvendo ativamente a participação de todos os membros relevantes da comunidade ou equipe. Para Gracindo (2007), a gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo porque se trata de uma meta a ser sempre aprimorada, e é um percurso porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza.

Hora (2006, p. 20) lembra que:

[...] A administração da educação, entendida como o conjunto de decisões de interesse da vida escolar, necessita tomar uma nova feição, no sentido da supressão dos processos centralizados, fragmentados, burocráticos que acabam por reforçar o controle do capitalismo, e partir para decisões embasadas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos [...].

Pode-se afirmar que, em consonância com Castaman e Rodrigues (2018), para Gracindo (2007) e Hora (2006), a gestão democrática configura-se como um processo contínuo e coletivo de tomada de decisões que busca romper com práticas centralizadoras e burocráticas, promovendo a participação efetiva dos diferentes sujeitos da comunidade escolar na construção de um espaço educativo mais dialógico, colaborativo e emancipador.

Entende-se, desta feita, que a gestão escolar democrática na escola pública está diretamente relacionada ao exercício da participação coletiva e da autonomia na tomada de decisões, tendo como finalidade a emancipação dos sujeitos e a efetivação do direito à educação de qualidade. Isso requer qualidade técnica e política.

Paro (2016, p. 50) reafirma que:

[...] No âmbito escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo que ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e as formas de alcançá-los (Paro *et al.*, 1988, p. 228).

Assim, o autor defende que a gestão democrática não se limita a um modelo administrativo, mas constitui um processo político e educativo, no qual a comunidade

escolar – professores, funcionários, estudantes e famílias – deve participar ativamente das decisões e da organização da escola. Essa participação é vista como um meio de superar práticas autoritárias e burocráticas, promovendo uma escola voltada para os interesses públicos e sociais, e não para a mera reprodução de estruturas de poder.

Estabelece-se um consenso de que gestão democrática da escola pública ultrapassa o aspecto administrativo e assume um caráter político e pedagógico, uma vez que visa assegurar a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar nas decisões e na construção coletiva da educação. Nesse sentido, a gestão democrática e participativa no contexto educacional surge como um elemento fundamental para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Uma escola que efetiva uma gestão democrática orienta-se pelos princípios da inclusão e da participação coletiva, demonstrando compromisso com a democracia, com a defesa dos direitos humanos e com a promoção da equidade. Tal gestão pauta-se na não discriminação e na busca pela construção de uma educação de qualidade social para todos, assegurando condições de acesso, permanência e sucesso escolar aos diferentes sujeitos que compõem a comunidade educativa.

Compreendo a gestão democrática da Educação Especial como um processo voltado à promoção da inclusão e da equidade no contexto escolar, no qual todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade. Entendo que essa perspectiva se fundamenta em princípios de participação, diálogo, transparência e respeito à diversidade, envolvendo o trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar para construir práticas mais justas e verdadeiramente inclusivas.

Araújo (2000) analisa as facetas da democratização da educação – o acesso à escola; a garantia de permanência do estudante na escola; a qualidade do ensino e a Gestão Democrática – e indica caminhos para a construção de uma Gestão Democrática na Educação Especial, tais quais:

1. Participação da comunidade: a gestão democrática envolve a participação de todos os setores da comunidade escolar, incluindo professores, pais, alunos, profissionais de apoio e gestores. Essa colaboração é essencial para entender as necessidades dos alunos com deficiência e para criar estratégias que atendam a essas necessidades.

2. Transparência e abertura: as decisões relacionadas à Educação Especial devem ser tomadas de forma transparente, permitindo que todos os envolvidos compreendam os critérios e os processos utilizados. Isso ajuda a construir confiança e a garantir que os interesses dos alunos sejam priorizados.

3. Valorização da diversidade: a gestão democrática da Educação Especial reconhece a diversidade como um valor fundamental. Isso significa que as diferenças entre os alunos devem ser respeitadas e que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender a cada um de acordo com suas necessidades.

4. Formação continuada: é essencial que os profissionais da educação recebam formação continuada sobre as práticas inclusivas e as especificidades da

Educação Especial. Isso garante que eles estejam preparados para lidar com as diferentes realidades dos alunos.

5. Avaliação e melhoria contínua: é importante estabelecer mecanismos de avaliação que permitam acompanhar o progresso dos alunos e a eficácia das estratégias adotadas. A gestão democrática deve estar aberta a revisões e melhorias com base nos resultados obtidos.

Apesar dos princípios e benefícios da gestão democrática na Educação Especial, existem desafios significativos que devem ser considerados:

1. Falta de recursos financeiros, pois muitas escolas enfrentam limitações orçamentárias, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas.

2. Formação de profissionais, uma vez que uma formação inadequada de professores e equipe pedagógica pode comprometer a qualidade da educação oferecida.

3. Capacitismo, levando a resistências culturais e preconceitos em relação às Pessoas com Deficiência, sendo essa uma das barreiras a serem superadas.

A gestão democrática da Educação Especial é um longo caminho para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, e cada vez mais o gestor dessa modalidade é entendido como conhecedor desses princípios e desafios. Com isso, há a necessidade de estabelecer critérios técnicos e formativos em políticas para execução de uma Educação Especial e Inclusiva de qualidade.

Percebo ser comum, entre as normativas legais, algumas situações acerca dos critérios formativos do gestor de Educação Especial. Primeiramente, temos a questão de este gestor obrigatoriamente ter Magistério. Posteriormente, segue a graduação em Pedagogia, aqui contendo variantes: Pedagogia Educação Especial, Pedagogia acrescida de Especialização em uma das áreas da Educação Especial. Esse é o senso comum entre as legislações.

Caxias do Sul é um Sistema de Ensino, cabendo ao CME normatizar, para além da formação dos professores que atuam nesta modalidade, indicando outros critérios para o gestor de Educação Especial. Esses critérios comporão o perfil deste gestor e devem ser estabelecidos nas áreas: (a) Formação Acadêmica; (b) Conhecimento Técnico; (c) Experiência em Educação Especial e Gestão; (d) Atualização Contínua; e (e) Habilidades Interpessoais. São detalhados da seguinte forma:

a) Formação acadêmica: (a) Magistério: enquanto formação inicial; (b) Graduação, isto é, ser habilitado no curso de Pedagogia Educação Especial; e (c) Pós-Graduação, ou seja, ser habilitado em Pedagogia com Especialização; e Mestrado ou Doutorado em Educação Especial.

b) Conhecimento técnico: ter profundo conhecimento sobre as legislações que regem e normatizam os serviços da Educação Especial no processo de elaboração de Políticas Públicas voltadas para a inclusão; no atendimento a Pessoas com Deficiência e nas metodologias de ensino e práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

c) Experiência em Educação Especial e gestão: ter vivência em sala de aula através de experiência anterior como docente no ensino fundamental e, especialmente, em Educação Especial; ter passado por Gestão Educacional tendo experienciado e

vivenciado sua prática pedagógica em cargos de gestão (direção ou vice-direção) e/ou coordenação pedagógica.

d) Atualização contínua: para esse item, CME e SMED poderão pensar em um subcritério definindo uma carga horária formativa antes de ser gestor e durante o desempenho de sua função, visando: formação continuada através de participação em cursos, *workshops* e seminários que abordem novas práticas, tecnologias assistivas e inovações na Educação Especial; ter participação em áreas de pesquisa como forma de criar uma cultura do envolvimento em atividades que promovam pesquisa e desenvolvimento de novas abordagens para a Educação Especial.

e) Habilidades interpessoais: seriam consideradas igualmente as questões de saber trabalhar em equipe, tendo a habilidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais da educação, como cuidadores, professores das escolas, psicólogos e terapeutas e demais profissionais envolvidos no processo da Educação Especial e Inclusiva; desenvolvida capacidade de comunicação, tendo habilidade para comunicar-se efetivamente com famílias, alunos e outros educadores de forma clara e eficaz. Neste critério, acrescentaria ainda ter sensibilidade e empatia, pois é necessário compreender as necessidades e desafios enfrentados por alunos com deficiência e suas famílias, bem como de seus colegas professores, pois são eles que estão diretamente vinculados a este aluno e familiares enquanto atuação nas escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

A gestão democrática da Educação Especial configura-se como um modelo que busca promover inclusão e equidade no ambiente educacional, assegurando a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, o acesso a uma educação de qualidade. Fundamentada em princípios da educação pública de participação, transparência, valorização da diversidade e colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar, esta abordagem visa garantir uma educação inclusiva e efetiva.

A partir da análise de Araújo (2000) e das quatro facetas da democratização da educação – acesso à escola, permanência do estudante, qualidade do ensino e gestão democrática –, são identificados caminhos estratégicos para sua implementação na Educação Especial: participação ampla da comunidade escolar; transparência e abertura nos processos decisórios; valorização das diferenças e práticas pedagógicas adaptadas; formação continuada de profissionais e avaliação contínua das ações adotadas. Entretanto, a efetivação desse modelo enfrenta desafios relevantes, como a limitação de recursos financeiros, a formação inadequada de professores e equipes pedagógicas e o capacitismo, que se manifesta em preconceitos e resistências culturais.

Em uma breve síntese, após estudo e análise das Abordagens dos Ciclos de Política de Ball (1992, 1994) atrevo-me a garantir que a gestão da Educação Especial é fundamental porque assevera condições materiais e pedagógicas para que a legislação seja efetivada. Além disso, atua como ponte entre políticas nacionais e práticas escolares e promove formação, acompanhamento e defesa de direitos.

Diante desse cenário, a gestão democrática da Educação Especial exige gestores orientados por políticas públicas que normatizem os critérios técnicos e formativos para promover a Educação Especial inclusiva, de qualidade e continuamente aprimorada.

A gestão democrática na Educação Especial e Inclusiva é um tema que se sustenta em princípios de participação, transparência, equidade e respeito à diversidade, articulando o trabalho conjunto de gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade escolar. Para compreender as dimensões e legislações que fundamentam essa perspectiva, elaborou-se o Quadro 5, que retoma conceitos-chave, princípios e referências legais que orientam a prática de uma gestão democrática e inclusiva.

Quadro 5 – Síntese da gestão democrática na Educação Especial e Inclusiva

(continua)

Eixo de Análise	Descrição/Conceito	Referências
Conceito de Gestão Democrática	Processo coletivo e participativo de tomada de decisões, pautado na autonomia, no diálogo e na corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, visando à construção de uma escola pública de qualidade e inclusiva.	PARO, V. H. <i>Gestão democrática da escola pública</i> . São Paulo: Ática, 2001; _____. <i>Educação, administração e democracia</i> . São Paulo: Cortez, 2012.
Princípios Fundamentais	A gestão democrática se sustenta nos princípios da participação, transparência, equidade, respeito à diversidade e diálogo, envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade escolar na organização e na tomada de decisões.	Constituição Federal, 1988, art. 206, VI.
Gestão e Inclusão	Deve assegurar acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo as diferenças como valor educativo e promovendo práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, arts. 3º, VIII e 58 a 60.
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Modalidade transversal, que oferece recursos e serviços para apoiar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a continuidade da aprendizagem e participação na escola regular.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611/2011.
Gestão Participativa na Inclusão	Envolve planejamento coletivo, diálogo constante entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes.	CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. <i>Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico</i> , Manaus, v. 4, n. 8, p. 494-507, nov. 2018.
Educação e Diversidade	Promove o reconhecimento e o respeito às diferenças, combatendo preconceitos e práticas excludentes, e valorizando cada estudante como ser único e cidadão de direitos.	SACRISTÁN, J. G. <i>Educação: a diversidade e a inclusão</i> . Porto Alegre: Artmed, 2002.

(conclusão)

Função Social da Escola Democrática	Garante o direito à educação de qualidade social, formando cidadãos críticos, autônomos e solidários, capazes de participar ativamente da sociedade, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015.
-------------------------------------	---	--

Fonte: a autora (2025).

Conforme se observa no Quadro 5, Síntese da gestão democrática na Educação Especial e Inclusiva o conceito de gestão democrática, segundo Paro (2012), vai além de uma organização administrativa; trata-se de um processo coletivo que busca garantir autonomia, corresponsabilidade e participação efetiva da comunidade escolar. Essa abordagem se articula com os princípios da inclusão, previstos na LDB (Lei nº 9.394/1996) e em legislações específicas, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e o Decreto nº 7.611/2011, que garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos complementares para estudantes com necessidades educativas específicas. Além disso, a gestão democrática promove o reconhecimento e valorização das diferenças, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, como destacado por Castaman e Rodrigues (2018) e Sacristán (2002). Nesse sentido, a escola cumpre sua função social ao assegurar acesso, permanência e aprendizado de todos os estudantes, formando cidadãos críticos, autônomos e solidários, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Portanto, a análise do quadro evidencia que a gestão democrática na Educação Especial e Inclusiva não se limita à participação formal, mas envolve a coordenação de políticas, práticas pedagógicas e recursos que garantam direitos e promovam a equidade no contexto escolar.

As reflexões apresentadas pelos autores que discutem a gestão democrática permitem compreender que esse modelo de gestão, quando aplicado à Educação Especial, exige práticas pautadas na participação, no diálogo e na corresponsabilidade coletiva. Esses princípios não apenas orientam a organização e o funcionamento das instituições educacionais, mas também fundamentam a forma de compreender e conduzir a presente pesquisa. Assim, o percurso metodológico delineado neste estudo parte dessa base teórica, buscando coerência entre os fundamentos democráticos que sustentam a gestão educacional e as escolhas metodológicas que estruturam a investigação. A pesquisa, portanto, é concebida como um processo participativo e interpretativo, que busca compreender a realidade vivida no contexto da Educação Especial e Inclusiva, valorizando as vozes, percepções e práticas dos sujeitos que dela fazem parte.

Ao realizar a análise das legislações que tratam da gestão democrática, observa-se que elas se inserem em um Contexto da Produção Textual distinto daquele presente nas obras teóricas. A leitura crítica desse material evidencia que, embora a legislação utilize o termo “gestão democrática”, não há uma definição plenamente consolidada ou equivalente àquela formulada pelos autores que discutem o tema em âmbito acadêmico.

Enquanto os teóricos elaboram discursos de influência – construídos a partir de reflexões, investigações e princípios orientados por ideais de participação, autonomia e coletividade –, o texto legal, por sua natureza normativa, traduz esses princípios em diretrizes e procedimentos administrativos. Assim, constata-se uma diferença entre o discurso teórico, que propõe sentidos e compreensões sobre o conceito, e o discurso jurídico, que busca regulamentar e operacionalizar tais ideias no campo educacional. Essa distinção entre o discurso teórico e o discurso normativo constitui um elemento fundamental para a definição do percurso metodológico desta pesquisa. A constatação de que a legislação não explicita de forma integral o entendimento conceitual de gestão democrática, mas o traduz em normas e procedimentos, evidencia a necessidade de uma abordagem que vá além da análise literal dos textos legais. Dessa forma, a análise qualitativa permite identificar nuances, contradições e aproximações entre os discursos acadêmicos e legislativos, favorecendo uma leitura contextualizada das políticas educacionais e de seus impactos no cotidiano escolar.

Assim, o percurso metodológico delineado está ancorado na compreensão de que os textos legais e teóricos não são neutros, mas constituem produções discursivas situadas historicamente e carregadas de intencionalidades políticas e ideológicas. A partir dessa perspectiva, a pesquisa propõe-se a examinar como a noção de gestão democrática é construída, tensionada e ressignificada no contexto da Educação Especial.

As ideias e princípios que compõem o discurso teórico sobre gestão democrática apresentam-se estruturados em determinados entendimentos e concepções sobre participação, coletividade e equidade. Quando analisamos a legislação, no Contexto da Produção normativa, observa-se que ela também oferece uma concepção de gestão democrática, com princípios e diretrizes específicos, conforme aponta Ball (1992, 1994). Contudo, o que está presente no discurso teórico nem sempre se encontra integralmente normatizado; em muitos aspectos, os entendimentos podem ser bastante próximos, mas em outros, existem distâncias significativas entre teoria e norma.

No Contexto da Prática, ao analisar o discurso dos entrevistados, percebe-se que a gestão democrática é compreendida e aplicada de forma que incorpora princípios, entendimentos e regras. Essa interpretação prática pode convergir com o que foi identificado no discurso teórico (Quadro 4) ou com o que está estabelecido na legislação (Quadro 5), mas também pode apresentar divergências, refletindo os desafios e as particularidades da implementação da gestão democrática no cotidiano escolar.

Quadro 6 – Quadro síntese – Discurso teórico/Discurso normativo x Implicações para o percurso metodológico

Aspectos analisados	Discurso teórico	Discurso normativo (Legislação educacional)	Implicações para o percurso metodológico
Natureza do texto	Produções acadêmicas e reflexivas, baseadas em pesquisas e interpretações conceituais.	Textos legais, oficiais e prescritivos, com caráter normativo e regulador.	Exige análise qualitativa e interpretativa, capaz de compreender significados e contextos.
Objetivo principal	Compreender e discutir o sentido da gestão democrática como prática política, participativa e emancipatória.	Regulamentar e operacionalizar a gestão democrática por meio de diretrizes e procedimentos administrativos.	Justifica a escolha pela pesquisa qualitativa de caráter documental e interpretativo.
Compreensão de Gestão Democrática	Concepção ampla, ética e política, centrada na participação e na coletividade.	Concepção institucional e procedimental, voltada à gestão administrativa e à normatização de práticas.	Direciona o olhar analítico para as contradições e aproximações entre teoria e norma.
Contexto de influência	Baseia-se em ideias e princípios teóricos.	Baseia-se em políticas públicas e legislações.	Fundamenta a análise documental e a triangulação com referenciais teóricos.
Contribuição para a pesquisa	Oferece subsídios conceituais e interpretativos.	Define o campo normativo e institucional da investigação.	Sustenta a coerência entre fundamentos teóricos e escolhas metodológicas.

Fonte: a autora (2025).

Quadro 7 – Quadro síntese – Discurso teórico/Discurso normativo x Prática escolar

Aspectos analisados	Discurso teórico (autores)	Discurso normativo (Legislação)	Prática escolar (entrevistados)
Natureza do discurso	Reflexivo, conceitual, baseado em pesquisas e princípios éticos e políticos.	Normativo, prescritivo, voltado à regulamentação e operacionalização da gestão democrática.	Interpretativo, situado, resultado das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.
Princípios e ideias	Participação coletiva, diálogo, equidade, autonomia e corresponsabilidade.	Diretrizes administrativas e procedimentos que regulamentam a participação e a gestão.	Adaptação dos princípios teóricos e normativos à realidade da escola; podem ser próximos ou distintos.
Convergência/ Divergência	Serve de referência conceitual para orientar práticas e legislação.	Aproxima-se do teórico em muitos aspectos, mas não reproduz integralmente todos os princípios.	Pode refletir o teórico, a legislação, ambos ou apresentar divergências, dependendo do contexto e da interpretação dos gestores.
Contribuição para a pesquisa	Fundamenta o referencial teórico e analítico da gestão democrática.	Define o campo normativo e institucional que orienta a prática escolar.	Permite avaliar como os princípios e entendimentos se transformam em ações concretas, revelando convergências e lacunas entre teoria, lei e prática.

Fonte: a autora (2025).

Em conclusão, a gestão da Educação Especial configura-se como elemento central para a implementação efetiva de uma gestão democrática, integrando os princípios teóricos discutidos na literatura com as normativas legais e as práticas escolares. Sua atuação permite articular políticas nacionais com o cotidiano das escolas, assegurar condições pedagógicas e materiais adequadas e promover a formação continuada e a defesa dos direitos dos estudantes. Ao mesmo tempo, a análise crítica evidencia que, embora exista convergência entre teoria, legislação e prática, também persistem distâncias e desafios, o que reforça a necessidade de estudos que investiguem como esses princípios se concretizam na realidade escolar, contribuindo para a efetiva inclusão e equidade educacional.

5 VOZES E VIVÊNCIAS DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CAXIAS DO SUL/RS

Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa que decorre dos critérios formativos e técnicos para compor a função de gestor da Educação Especial na Secretaria de Educação de Caxias do Sul, período 1999 a 2024, percorri lembranças e sentimentos de minhas colegas que viveram nesta função nestes 25 anos por mim delimitado. É como se percorresse por um campo de flores. Foi necessário um olhar atento, um permitir reviver lembranças e um acolhimento de vivências... foi um resgate da importância desta figura que passa por muitos canteiros semeando silenciosamente. O propósito da aceitação de tantos diferentes que cruzam nossos caminhos e que dependem de nossa palavra enquanto gestora.

Neste capítulo, apresento como a pesquisa foi desenvolvida, reencontrando quem fez. Rememorando o passado. Tecendo vivências e, quem sabe, plantando mais colorido nesta caminhada. Assim, pinto flores em minhas colegas que fazem parte deste estudo.

Segue o Quadro 8 com o indicativo dos colegas que atuaram na gestão da Educação Especial enquanto responsáveis legais e assessores. Por questões éticas, atribui um nome de flor para cada professora e professor e remeto ao período em que trabalharam na SMED de Caxias do Sul.

Quadro 8 – Período e assessoria

Período	Assessora 1	Assessora 2	Assessora 3	Assessora 4	Assessora 5
1999 a 2004	Rosa	Amor perfeito	Begônia	Lavanda	
2005 a 2008	Autora	Girassol	Tulipa	Margarida	
2009 a 2012	Lírio	Camélia	Amarílis	Cravo	
2013 a 2016	Azaleia	Narciso	Lírio	Lótus	
2017 a 2019	Violeta	Miosótis	Zínia	Hortênci	
2020	Lótus	Hortênci			
2021 a 2024	Hortênci	Lótus	Jacinto	Gérbera	Dália

Fonte: a autora (2025).

Após identificado o período e os profissionais, passo a utilizar a referência do termo “professores” pois identifiquei, à medida que a pesquisa se desenvolvia, que sim, tivemos um colega professor na gestão da Educação Especial. Convém relatar que, dos 23 profissionais que trabalharam na gestão da Educação Especial no período de 1999 a 2024, a pesquisadora também fez parte, sendo, portanto, não contabilizada na realização do questionário. Destaco que: (a) Lírio esteve em duas gestões (2009 a 2013 e 2013 a 2016); (b) Lótus trabalhou em três gestões (2013 a 2016; 2020 e 2021 a 2024) e (c)

Hortência também exerceu suas atividades na gestão da Educação Especial por três gestões (2017 a 2019; 2020 e 2021 a 2024). Assim, essas três professoras são contabilizadas como uma única pessoa.

Uma vez elencados os professores, fiz uma busca de e-mails institucionais e particulares de maneira que pudesse encaminhar uma carta convite para que eles participassem desta entrevista.

Em uma primeira contagem, encontro: (a) uma professora doente e morando em outra cidade; (b) uma professora mora em outro estado; (c) uma professora não foi localizada; (d) três professoras foram contatadas através das redes sociais, mas não retornaram; (e) uma professora foi contatada, mas seu e-mail retornou várias vezes como inexistente; (f) quatro professoras confirmaram a entrevista, mas não conseguiram comparecer; (g) 11 aceitaram fazer a entrevista e compareceram nos horários marcados.

Assim, identificados os 23 profissionais (onde incluo-me, mas não me contabilizo), passei à fase seguinte. Após a definição e concordância do grupo de entrevistadas, passei às combinações, como datas e horários, para efetivar a pesquisa. Ao longo do capítulo 5 está disponível o perfil dos entrevistados, conforme foi feita a análise dos dados dos participantes desta pesquisa.

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

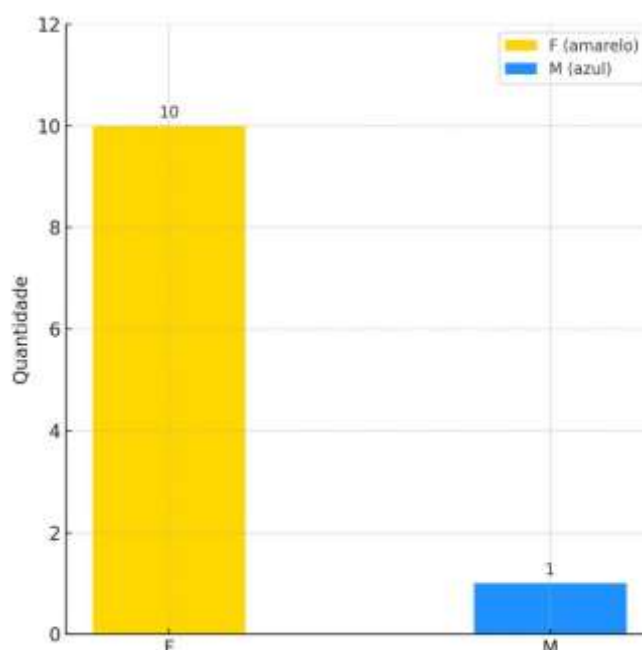
A entrevista está dividida em dois blocos. O primeiro, formação, que se refere à escolaridade de cada entrevistado. O segundo, vida profissional, descreve, através de dados, o percurso profissional destes professores.

Os entrevistados que compõem este estudo apresentam trajetórias profissionais vinculadas diretamente à área da Educação Especial e à gestão educacional, configurando-se como sujeitos estratégicos para a compreensão dos processos de formulação, implementação e execução das políticas públicas neste campo. São profissionais com diferentes tempos de atuação na rede de ensino, experiências diversas em funções de docência, assessoramento e coordenação, além de formações acadêmicas que variam entre a graduação em Pedagogia e cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A escolha desse grupo foi intencional, tendo em vista sua participação ativa na condução e acompanhamento de práticas inclusivas, bem como na mediação entre as orientações legais e a realidade cotidiana das escolas. Dessa forma, o perfil dos entrevistados permite articular a análise documental e normativa com a experiência concreta de quem vivencia a gestão democrática da Educação Especial em diferentes contextos, fornecendo elementos ricos para a análise proposta.

O registro do gênero dos participantes em uma pesquisa qualitativa é fundamental não apenas como dado sociodemográfico, mas também como categoria de análise que permite compreender como experiências, discursos e práticas são atravessados por relações sociais mais amplas. De acordo com Scott (1995), gênero deve ser compreendido como uma construção social que organiza relações de poder e influencia a forma como indivíduos experienciam diferentes esferas da vida, incluindo o trabalho e

a educação. Nesse sentido, identificar o gênero dos participantes amplia a possibilidade de analisar nuances nas narrativas, revelando diferenças de percepções e práticas associadas à forma como homens e mulheres vivenciam suas trajetórias profissionais e ocupam posições de poder no contexto educacional. Louro (1997) reforça que a análise de gênero é essencial para problematizar desigualdades de participação, acesso e reconhecimento, sobretudo em contextos institucionais historicamente marcados por hierarquias de poder. Em investigações sobre gestão democrática e políticas de inclusão, esse dado contribui para a interpretação crítica das práticas cotidianas e para a construção de análises mais contextualizadas e sensíveis às dimensões sociais e culturais que atravessam a realidade estudada. Portanto, nesta entrevista, encontrou-se o seguinte dado:

Gráfico 1 – Distribuição de professores por gênero



Fonte: a autora (2025).

Considero significativa a visualização desse cenário, uma vez que evidencia e confirma que a docência permanece sendo uma profissão majoritariamente exercida por mulheres. No campo da Educação Especial, esse dado parece reforçar um imaginário social que associa a função docente à maternagem e, sobretudo, ao cuidado. Essa constatação provoca reflexões sobre como o gênero influencia as expectativas e as práticas atribuídas a quem atua nessa área, muitas vezes reproduzindo papéis historicamente construídos para o feminino.

No caso do único representante masculino, observo que sua trajetória formativa está fortemente vinculada à área da saúde, o que, novamente, remete-me à noção de cuidado. Faz pensar que, mesmo quando exercida por homens, a gestão e a docência na Educação Especial permanecem atravessadas por valores e práticas que priorizam o ato de cuidar, seja em uma dimensão pedagógica, seja em uma dimensão clínica. Tal percepção amplia o debate sobre a necessidade de problematizar a naturalização desse

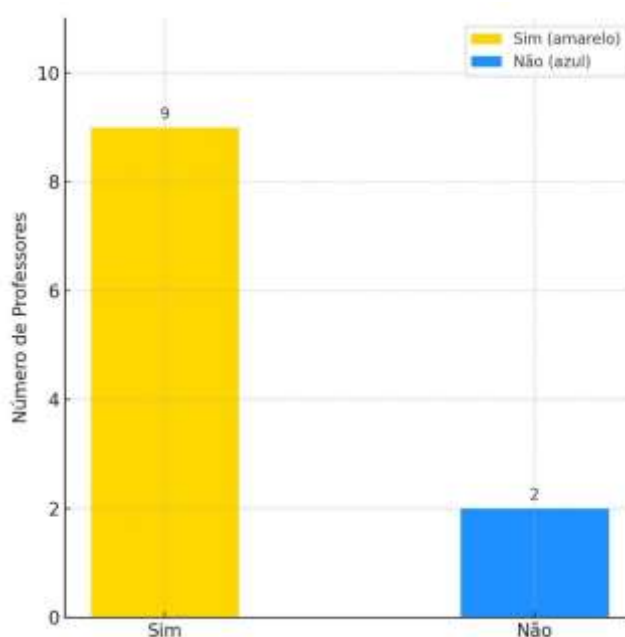
lugar de cuidado, buscando compreender suas implicações para a constituição do perfil profissional do gestor da Educação Especial e para as políticas de formação docente.

5.1.1 Formação dos entrevistados

No item Formação, buscou-se compreender os percursos formativos dos professores e o grau de linearidade presente em suas trajetórias profissionais. Considera-se que alguns docentes se aproximam da Educação Especial em um movimento de continuidade e aprofundamento de sua carreira, concebendo essa escolha como uma evolução progressiva dentro da profissão docente. Por outro lado, há aqueles cuja formação inicial esteve voltada para outras áreas do conhecimento e que, ao longo de suas experiências pessoais e profissionais, redirecionaram sua atuação para essa modalidade de ensino, tencionando suas práticas e ressignificando suas escolhas formativas.

A formação inicial que habilita para o Magistério é um elemento crucial para garantir a qualidade da prática docente e a efetiva implementação das políticas educacionais. Segundo Libâneo (2013), a formação docente deve articular saberes teóricos e práticos, promovendo competências pedagógicas e didáticas que permitam ao professor enfrentar os desafios da diversidade escolar e das demandas curriculares. Tardif (2014) ressalta que o conhecimento profissional do professor é construído não apenas a partir da teoria acadêmica, mas também das experiências concretas de sala de aula, sendo a formação inicial o espaço privilegiado para desenvolver reflexividade e domínio sobre práticas de ensino. Além disso, Cavalcante (2016) enfatiza que a preparação adequada no nível médio é decisiva para a constituição de profissionais capazes de atuar com autonomia, criatividade e responsabilidade ética, contribuindo para o processo de aprendizagem significativo dos estudantes. Portanto, a formação inicial não se limita à obtenção de habilitação formal, mas constitui um momento estratégico para estruturar as bases do conhecimento pedagógico, as suas metodologias e a ética que sustentem uma gestão de qualidade para todos os estudantes, preparando, assim, o profissional do futuro enquanto docente. A partir dessa reflexão, analisei a habilitação dos participantes da pesquisa na formação inicial para a docência ao nível médio, do ensino médio técnico, ou melhor, o antigo Magistério no 2º Grau.

Gráfico 2 – Habilitação em Magistério (2º Grau)



Fonte: a autora (2025).

A análise do gráfico evidencia que, entre os 11 entrevistados, nove possuem formação em Magistério, a qual, conforme estabelece a legislação educacional vigente, constitui requisito mínimo para o exercício da docência, inclusive na modalidade de Educação Especial. Tal dado reforça a centralidade dessa habilitação como porta de entrada para a atuação no magistério público municipal.

No que se refere aos demais participantes, observa-se que um possui formação correspondente ao antigo 2º Grau – atualmente denominado Ensino Médio – sem habilitação docente, e outro realizou sua formação inicial na área de Técnico em Contabilidade. Esses casos ilustram trajetórias formativas que se distanciam do percurso tradicional de ingresso na docência, mas que, ainda assim, possibilitaram a inserção e a atuação desses profissionais na Educação Especial, evidenciando a diversidade de percursos formativos que compõem o grupo pesquisado.

Ao relacionar os autores estudados e os dados coletados, verifica-se que, excetuando-se os professores citados, todos os demais possuem formação inicial que os habilita para o exercício do Magistério.

Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (p. 15):

[...] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [...] Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como *formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.*

Tal requisito encontra respaldo legal na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível médio, na modalidade Normal, garantindo a qualificação mínima necessária

para a docência. Essa formação inicial se revela particularmente relevante para a Educação Especial, pois fornece ao professor fundamentos pedagógicos, didáticos e psicológicos que possibilitam compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, dialogando com Ball (2012), é possível compreender que tais exigências de formação não são neutras, mas resultam de decisões políticas e de disputas no campo educacional, revelando o modo como as políticas de formação docente são produzidas no Contexto da Produção e materializadas no Contexto da Prática, impactando diretamente a constituição da identidade profissional dos professores e sua atuação na construção de uma escola inclusiva.

Diante da complexidade que envolve a Educação Especial, a atuação de professores sem formação inicial em Magistério apresenta desafios significativos para a qualidade do ensino e para a implementação efetiva de práticas pedagógicas. Para Libâneo (2013), a ausência de preparo específico compromete a atuação docente, uma vez que dificulta o planejamento pedagógico, o uso de estratégias didáticas e de recursos adequados, bem como a gestão da diversidade em sala de aula, podendo prejudicar a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou necessidades educacionais diversas. Segundo Tardif (2014), o conhecimento profissional docente resulta da articulação entre saberes teóricos e práticos, sendo que a ausência de uma formação inicial consistente limita a capacidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, restringe a adaptação a diferentes contextos e dificulta a efetivação de estratégias inclusivas capazes de atender às demandas legais e às necessidades educacionais específicas dos alunos. Cavalcante (2016) enfatiza que a ausência de habilitação formal impõe obstáculos significativos à prática docente, especialmente na organização curricular, na avaliação da aprendizagem e na mediação de relações em sala de aula. Tais limitações evidenciam a necessidade de acompanhamento pedagógico contínuo, de formação complementar e de políticas de suporte institucional a fim de assegurar a qualidade do ensino e a efetividade do processo inclusivo.

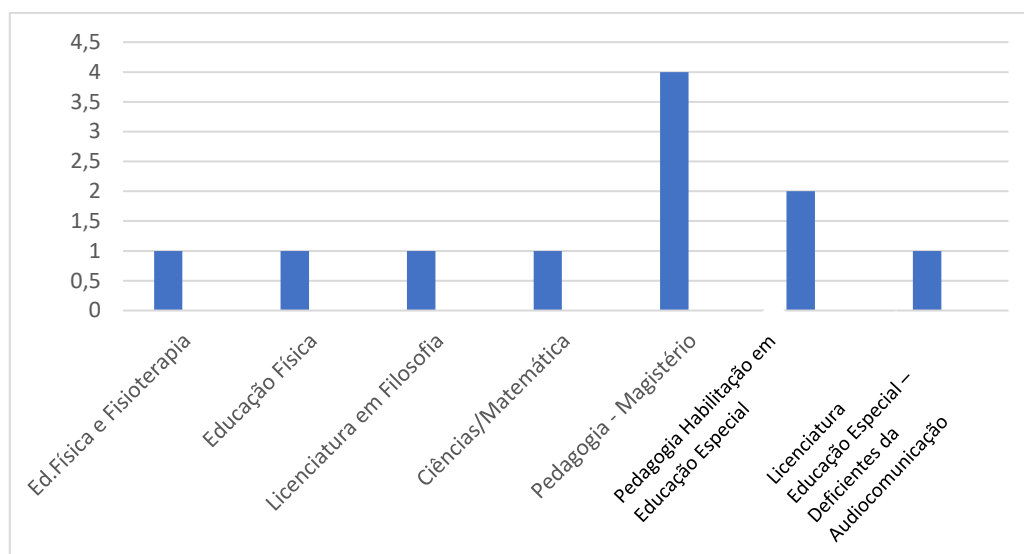
A próxima análise diz respeito à graduação, uma vez que é a formação que habilita para docência na modalidade Educação Especial. Essa é de fundamental importância para a formação de profissionais, pois os capacita para lidar com a diversidade de necessidades educacionais presentes nas escolas. Dessa forma, a graduação que habilita para a Educação Especial não apenas confere legitimidade profissional, mas também constitui base essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

A atuação na Educação Especial por profissionais cuja formação inicial não seja específica apresenta desafios significativos para a qualidade do ensino e a efetividade das práticas inclusivas. Cavalcante (2016) acrescenta que profissionais sem habilitação formal em Educação Especial enfrentam barreiras na avaliação diferenciada, no manejo de recursos pedagógicos e na mediação de relações em sala de aula, demandando frequentemente suporte institucional e formação continuada para garantir a efetividade das políticas de inclusão. Dessa forma, a falta de formação específica evidencia a

importância de programas de graduação e capacitação que habilitem o docente a atuar com competência, autonomia e sensibilidade no contexto da Educação Especial.

Inicia-se, aqui, a visualização das diferentes formações, e é onde ocorrem as maiores dissonâncias com o que ditam as legislações da modalidade Educação Especial. Analisa-se, neste momento, apenas a questão formativa.

Gráfico 3 - Graduação



Fonte: a autora (2025).

A partir deste gráfico, é possível afirmar que, dos 11 profissionais analisados, apenas três atendem aos critérios estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que refere, como requisitos para atuar na Educação Especial e, potencialmente, exercerem funções de gestão nesta modalidade:

Art. 18, inciso IV § 3º § comprovar: 3º Os professores especializados em educação especial deverão ter I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2011, p. 13).

Isso evidencia uma lacuna significativa na formação inicial da maioria dos docentes, reforçando a necessidade de investimento em formação continuada para garantir o atendimento educacional especializado de forma qualificada. Além disso, o fato de dois dos profissionais apresentarem habilitação em Deficiência Mental indica que sua formação ocorreu em um período anterior a 2006, quando os cursos de Pedagogia ainda ofereciam habilitações específicas, o que aponta para um recorte histórico importante na análise da constituição do perfil profissional. A presença de um docente com Licenciatura em Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação – evidencia que, mesmo após as mudanças curriculares, algumas universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Santa Maria, mantiveram a oferta de cursos específicos, contribuindo para a formação de profissionais mais especializados para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial. Tal cenário permite problematizar a transição dos currículos de

Pedagogia, refletindo sobre seus impactos na oferta de profissionais qualificados para atuar nessa modalidade e sobre a necessidade de políticas que incentivem o acesso e a permanência de professores em cursos voltados às especificidades da Educação Especial.

Ainda atenta à Resolução CNE/CEB nº 02/2001, analisei as especializações realizadas pelos profissionais, uma vez que são compreendidas como necessárias para aprofundar conhecimentos e competências pedagógicas, ampliando a capacidade do docente de atuar de forma qualificada e inclusiva. Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*¹⁰ contribuem para fortalecer a autonomia profissional, a capacidade de planejamento e a atuação crítica do docente, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras e a implementação efetiva de políticas inclusivas. Dessa forma, a especialização se configura como um elemento estratégico para a qualificação profissional para quem deseja atuar nesta área.

Gráfico 4 – Especialização



Fonte: a autora (2025).

É importante destacar que, na modalidade de Educação Especial, os professores que assumiram a gerência ou já possuíam uma especialização, ou a realizaram durante o período em que estiveram na função ou, ainda, buscaram-na posteriormente. Esse movimento evidencia que todos, em algum momento, investiram em formações voltadas a diferentes áreas da Educação Especial, motivados pela necessidade de aprofundar conhecimentos, considerando a complexidade de se trabalhar com estudantes que apresentam uma ampla diversidade de deficiências. Observa-se que aqueles que buscaram formação após a experiência na gestão provavelmente reconheceram, a partir da prática, a importância de ampliar seus saberes para qualificar sua atuação. Tal processo confirma o papel formativo da própria experiência profissional, que se configura

¹⁰ O inciso III do art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) define que a educação superior abrange os cursos de pós-graduação, que incluem mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros tipos de programas. Esses cursos são destinados a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam aos requisitos exigidos pelas instituições de ensino.

como um elemento central no desenvolvimento de competências e no fortalecimento do compromisso com uma Educação Especial inclusiva e de qualidade.

O Quadro 9 evidencia esse movimento de buscar qualificação a nível de especialização com relevância para antes e depois da experiência do cargo de gestão.

Quadro 9 – Flores e dados

Flores	nº Especialização	Antes	Durante	Depois
Girassol	2	1		1
Cravo	1	1		
Margarida	2	2		
Zínia	4	2		2
Lótus	4	2		2
Narciso	3	2		1
Begônia	3			3
Tulipa	2		2	
Lavanda	1			1
Azaleia	1			1
Miosótis	1	1		

Fonte: a autora (2025).

Nesta análise os dados revelam que os gestores, em diferentes momentos de suas trajetórias, buscaram mais do que uma única especialização, demonstrando um movimento contínuo de qualificação profissional. Destaca-se, de forma particular, o caso da professora Tulipa, que, mesmo sem possuir formação adequada à luz da legislação vigente, optou por realizar duas especializações ao longo do período em que esteve à frente da gestão da Educação Especial. Fica evidenciada a condição da “necessidade da necessidade”. Tal iniciativa evidencia um engajamento significativo em suprir lacunas formativas, ainda que se reconheça a dificuldade de conciliar as demandas administrativas do cargo com a dedicação exigida para a realização de cursos presenciais. Embora cursos autoinstrucionais possam facilitar essa concomitância, a presença é obrigatória, o que os tornam bastante complexos, senão inviáveis, ao ocupar cargo de gestão. Esse cenário reforça a importância de que a formação mais completa seja um critério prévio para a ascensão ao cargo de gestão da Educação Especial, garantindo que o profissional esteja preparado para responder às exigências legais e pedagógicas da função desde o início de sua atuação.

Destaca-se, ainda, o caso da professora Begônia, que assumiu a gestão da Educação Especial sem possuir nenhuma especialização na área, mas que, após deixar o cargo, realizou três formações específicas. Tal movimento evidencia que a experiência na gestão despertou a percepção da importância da qualificação profissional como elemento primordial para o trabalho na Educação Especial. De modo geral, observa-se que quatro professores concluíram uma especialização, dois realizaram três especializações, três concluíram duas especializações e quatro professores completaram quatro especializações. Esses dados, referentes ao período de 1999 a 2024, indicam que, independentemente do momento em que atuaram, os gestores reconheceram a necessidade de buscar formação continuada. Sinalizam que o exercício da função potencializa o interesse por novos saberes e reforça a compreensão de que a qualificação

é condição indispensável para a efetivação de uma Educação Especial de qualidade (Tardif, 2014; Gatti; Barreto, 2009). Se contabilizarmos, em percentuais, vamos encontrar índices específicos no Quadro 10:

Quadro 10 – Número de professores x Indicativo de necessidade de formação

Antes		Buscaram mais formação		Durante		Depois	
nº profs.	%	nº profs.	%	nº profs.	%	nº profs.	%
7	63,64	4	36,37	1	9,00	3	27,28

Fonte: a autora (2025).

A análise da tabela evidencia que sete professores já possuíam ao menos uma especialização antes de assumirem a funções de GEE. Desses, quatro buscaram aprofundar ainda mais seus conhecimentos, especialmente para qualificar sua atuação na modalidade de Educação Especial, mantendo esse investimento formativo mesmo após suas passagens pela GEE. Esse grupo representa 63,64% do total, indicando que a formação continuada é compreendida como um elemento essencial para aprimorar as práticas pedagógicas, seja no exercício da GEE, seja em outros espaços de atuação. Observa-se, ainda, que uma professora, correspondente a 9% da amostra, buscou formação durante o período em que esteve na GEE, e três professores, ou 27,28%, ampliaram seus conhecimentos após deixarem o cargo. Esses dados reforçam a ideia de que o exercício da GEE funciona como catalisador para a percepção da necessidade de novos saberes e confirma o papel estratégico da formação continuada na consolidação de práticas mais qualificadas e alinhadas às demandas da Educação Especial. Ao detalhar as áreas em que as formações foram realizadas, é possível notar, no Quadro 11, uma grande variedade de nomes/áreas.

Desta feita, encontram-se as formações que seguem:

Quadro 11 – Especializações e professores

Especialização em	Número de Professores
Educação Especial	2
Treinamento Esportivo	1
Psicopedagogia/AEE	1
Deficiência Intelectual/Deficiência Múltipla	1
Deficiência Múltipla/Deficiência Intelectual/Cegueira e Baixa Visão	1
Psicopedagogia/Educação Especial/Neuropsicopedagogia	1
Psicopedagogia/Educação Especial/Neuropsicopedagogia/TEA	1
Deficiência Múltipla/Deficiência Visual/AEE/ABA	1
Psicopedagogia/DV	1
Total ¹¹	10

Fonte: a autora (2025).

¹¹ Uma professora não sinalizou qual foi a especialização que realizou.

Fazendo referência à legislação, todas as especializações remetem a uma das áreas da Educação Especial, exceto a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia, que estão mais voltadas às questões das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Por outro lado, formações em áreas que não se vinculam diretamente à Educação Especial, como Treinamento Esportivo, embora não estejam alinhadas aos saberes específicos da modalidade, podem apresentar relevância complementar, especialmente para a Educação Física inclusiva. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos em Treinamento Esportivo podem ser utilizados para promover atividades físicas adaptadas, estimular a socialização, desenvolver habilidades motoras e promover o bem-estar de alunos com deficiências, contribuindo para uma abordagem holística da Educação Especial. Assim, mesmo formações não diretamente ligadas à modalidade podem oferecer aportes significativos quando articuladas com as demandas pedagógicas específicas e com estratégias inclusivas.

O mestrado na área da Educação Especial constitui uma etapa avançada de formação, que aprofunda conhecimentos teóricos e práticos, qualificando o profissional para atuar com maior competência e autonomia no contexto escolar e acadêmico. Essa formação permite aos docentes refletir criticamente sobre sua prática, desenvolver pesquisas e propor soluções pedagógicas inovadoras para atender à diversidade de estudantes. Tardif (2014) enfatiza que o conhecimento docente é construído por meio da articulação entre teoria e prática e, nesse sentido, o mestrado proporciona ao professor oportunidades de investigar problemas concretos da Educação Especial, aprimorar competências reflexivas e ampliar a compreensão sobre políticas públicas e inclusão escolar. Considero, ainda, que fortalece a capacidade de liderança, de planejamento e de tomada de decisão, consolidando a atuação do docente em contextos complexos e promovendo a implementação efetiva de práticas voltadas aos estudantes com deficiências. Dessa forma, o mestrado se configura como um elemento estratégico para uma formação qualificada, capacitando profissionais a atuar com rigor científico, responsabilidade ética e sensibilidade pedagógica na Educação Especial.

Diante dessa perspectiva, o gráfico 5 permite visualizar de forma crítica o impacto do mestrado na formação e no desempenho dos profissionais da Educação Especial.

Gráfico 5 – Professores com mestrado x número de professores



Fonte: a autora (2025).

Em relação à formação a nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, observa-se que apenas dois professores buscaram o mestrado. O primeiro, professor de Educação Física e também Fisioterapeuta, realizou sua formação na área da Engenharia muito antes de atuar na Gestão da Educação Especial. Já a segunda professora concluiu o mestrado após sua aposentadoria e muito tempo depois de sua passagem pela gerência da modalidade. Em ambos os casos, a formação — seja antes (2006), como estratégia de aprimoramento para o exercício profissional, ou depois (2023), como busca de novos conhecimentos para fortalecer sua atuação como professora especializada em Educação Especial, revela-se um importante norteador de aperfeiçoamento técnico e científico.

Superada a análise do mestrado, passa-se agora à investigação do doutorado, buscando compreender de que maneira essa formação contribui para o fortalecimento da prática profissional e para a produção de conhecimento na área da Educação Especial.

O doutorado na área da Educação Especial representa a etapa mais avançada da formação acadêmica e profissional, permitindo ao docente não apenas aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também contribuir para a produção científica e a inovação pedagógica. Nesse contexto, o doutorado proporciona espaço para investigar problemas complexos da Educação Especial, desenvolver pesquisas e fundamentar intervenções pedagógicas e administrativas baseadas em resultados de pesquisas. A apropriação dos conhecimentos adquiridos no transcorrer de um doutorado amplia e fortalece a autonomia, a liderança e a competência ética do docente, permitindo-lhe atuar como referência técnica e científica na implementação de práticas educacionais nesta área e na promoção de uma gestão democrática da Educação Especial, que prima por ser eficaz.

Constatou-se que nenhum dos professores entrevistados buscou a realização de doutorado, apresentando como justificativas para a não adesão ou para o adiamento dessa formação fatores como: a dificuldade de conciliar os estudos com as demandas

profissionais; os elevados custos financeiros envolvidos e a inexistência de um plano de carreira que valorize tal titulação.

A formação adequada de docentes para atuar na Educação Especial revela-se elemento central para a efetividade das práticas inclusivas e da gestão democrática nas escolas, garantindo que os princípios legais de equidade e direito à educação sejam concretamente aplicados. A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, têm direito a um ensino de qualidade e a profissionais capacitados para promover aprendizagens significativas. Nesse contexto, a formação inicial e continuada – incluindo graduação, especialização, mestrado e doutorado – não apenas confere habilitação formal, mas também desenvolve competências pedagógicas, éticas e reflexivas essenciais para que o docente possa planejar, implementar e avaliar práticas inclusivas de maneira consistente. Assim, a articulação entre formação adequada e o cumprimento da legislação educacional reforça a centralidade da qualificação docente como instrumento de garantia de direitos, efetivação de políticas públicas e consolidação de uma Educação Especial participativa e de qualidade.

O perfil dos professores que atuam na Educação Especial no Brasil apresenta características que se relacionam diretamente às trajetórias formativas e às condições históricas de ingresso na carreira docente. Estudos apontam que o magistério, tradicionalmente marcado pela presença feminina, ainda se constitui como a principal porta de entrada para a docência (Gatti; Barreto, 2009). Esse dado de gênero revela não apenas a feminização da profissão, mas também a associação socialmente construída entre o cuidado e o ensino de crianças e sujeitos com deficiência (Apple, 1986; Hypólito, 1997).

No que tange à formação, observa-se que grande parte dos docentes entrevistados iniciou sua carreira pelo curso de Magistério em nível médio, posteriormente ampliada por graduações em Pedagogia ou áreas afins, consolidando um movimento de profissionalização que acompanha a expansão das políticas de formação docente no país (Saviani, 2009). As pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, especialmente nas áreas de Educação Especial, Psicopedagogia e Inclusão, representam um avanço no sentido da qualificação profissional, respondendo às exigências legais, embora estas duas últimas confundam os professores quanto à possibilidade de atuação, uma vez que discordam do preposto na Resolução CNE/CEB nº 02/2001. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 18, estabelece diretrizes para a formação de profissionais em diferentes áreas da Educação Especial, contemplando as especializações voltadas à Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiências Múltiplas e Altas Habilidades/Superdotação. Mais recentemente, com o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência, passaram a ser ofertadas também especializações nessa área. A Psicopedagogia, por sua vez, constitui uma área de

conhecimento ainda não regulamentada, voltada ao atendimento de estudantes com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, os quais não se enquadram na categoria de público-alvo da Educação Especial (PAEE). Já a especialização na área da Inclusão tem como propósito ampliar a compreensão e a apropriação dos fundamentos dessa proposta educacional, que defende o direito de todos os estudantes, sem exceção, à escolarização em espaços comuns de ensino. Esta última não remete a atendimento específico, e sim a entendimento de uma nova forma de fazer educação.

Assim, ao analisar o conjunto de formações e percursos, é possível destacar que a atuação docente na Educação Especial dos participantes desta pesquisa está atravessada por elementos de gênero, por itinerários formativos diversos e pela busca contínua de especialização. Esses fatores contribuem para compreender tanto as potencialidades quanto os desafios que marcam a identidade profissional desses professores na contemporaneidade.

Com base nessas considerações, passa-se à análise da vida funcional dos entrevistados, buscando identificar como suas trajetórias refletem as potencialidades e os desafios anteriormente mencionados.

5.1.2 Vida funcional dos participantes da pesquisa

Início ponderando que este ponto é um elemento central para compreender a implementação das práticas pedagógicas adquiridas desde o início e ao longo de suas atuações. Suas trajetórias, experiências acumuladas e o tempo de atuação na rede de ensino influenciam diretamente a forma como interpretam e aplicam políticas públicas, adaptam metodologias às necessidades de seus estudantes e lidam com desafios do cotidiano escolar. Segundo Santos e Falcão (2020, p. 15):

[...] O professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os outros profissionais da instituição e dos sistemas de ensino, visto que o aluno não é responsabilidade somente dele [...].

Acredito que o conhecimento profissional do professor se constrói na articulação entre os saberes teóricos e as experiências práticas. Essa relação mostra o quanto a trajetória individual de cada docente é essencial para garantir a qualidade do ensino e favorecer processos de inclusão. Além disso, ressalto que a experiência profissional contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e de gestão, permitindo aos docentes tomar decisões mais conscientes e fundamentadas. Nesse sentido, a análise da vida profissional desses professores permite identificar como a formação, experiência e contextos de atuação se entrelaçam na escolha de práticas inclusivas, fortalecendo a compreensão da relação entre capacitação docente, gestão democrática e implementação efetiva das políticas de Educação Especial.

5.1.2.1 Vida profissional vinculada à docência

Neste recorte, apresenta-se a análise da trajetória profissional dos professores entrevistados, contemplando os aspectos relacionados ao ingresso na rede municipal, à experiência docente, à atuação em cargos de gestão e à docência na modalidade de Educação Especial.

O ingresso dos professores entrevistado na RME de Caxias do Sul ocorreu por meio de concurso público, em conformidade com a estrutura legal estabelecida pela administração municipal. Esse ingresso constitui um mecanismo fundamental para assegurar a transparência, a impessoalidade e a valorização do mérito formativo/acadêmico no acesso à carreira docente. Os editais indicam duas áreas de concurso: Área I, destinada a professores com formação em Magistério, independentemente de possuírem nível superior em Pedagogia (e respectivas habilitações); e Área II, voltada a professores habilitados em diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se, contudo, que a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul/RS ainda não promoveu concurso específico para professores especialistas e especializados em Educação Especial, de forma a atender o preposto na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que indica, no art. 18, o nível de exigência para atuar na Educação Especial, ou seja, comprovar:

[...] § 3º Os professores especializados em educação especial deverão ter
I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001, p. 13).

Tal cenário contrasta com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que assegura a valorização da formação docente, bem como com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que enfatiza a necessidade de profissionais qualificados para atender às especificidades dos estudantes. Apesar dessas, desconsidera a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, pois é nela que está definida quais formações são as necessárias para atuar nesta modalidade e, por conseguinte, é o mínimo que o gestor deve ter enquanto formação. Além disso, conforme aponta Ball (2001), as políticas educacionais não se restringem ao texto legal, mas são reinterpretadas e ressignificadas no Contexto da Prática, revelando, neste caso, um descompasso entre a formulação normativa e sua efetiva materialização na realidade local.

Segundo Libâneo (2013), a seleção por concurso garante maior estabilidade ao professor, permitindo que ele desenvolva vínculos duradouros com a escola e se comprometa mais profundamente com os processos pedagógicos e de gestão democrática. Para Oliveira (2010), o concurso público também contribui para a

profissionalização do magistério, uma vez que exige formação específica e avaliação criteriosa dos candidatos, fortalecendo a qualidade da educação oferecida. Além disso, Saviani (2009) ressalta que a estabilidade adquirida após o concurso cria condições para que os docentes exerçam sua função com autonomia e segurança, fatores essenciais para o desenvolvimento de práticas na Educação Especial. Dessa forma, o concurso público não apenas legitima o ingresso dos professores na carreira, mas também garante maior equidade e efetividade no cumprimento das políticas educacionais.

Nesse contexto, investigar a correlação entre o ingresso de novos profissionais e o quantitativo total de professores possibilita identificar tendências de expansão ou retração da força de trabalho docente. Revela possíveis desafios relacionados à rotatividade, carência de profissionais em áreas específicas e adequação do quadro às necessidades reais da rede. O Quadro 12 sintetiza dados do ingresso dos entrevistados na RME de Caxias do Sul/RS.

Quadro 12 – Relação ingresso na RME x Quantitativo de professores

1975 a 1990		1991 a 2001		2002 a 2022	
Ingresso	Professores	Ingresso	Professores	Ingresso	Professores
1978	1	1991	1	2002	1
1980	1	1998	1	2003	1
1983	1	2001	1	2007	1
1987	1				
1989	1				

Fonte: a autora (2025).

Neste quadro observamos que a maioria dos professores entrevistados, precisamente cinco, ingressaram anteriormente à vigência da LDBEN 9394/96. Nesse período, a formação destes profissionais estava atrelada à obrigatoriedade da formação inicial, ou seja, o Magistério. Ainda, nesse período, a política para estudantes com deficiência estava voltada às Classes Especiais e Escolas Especiais. Enquanto formação para o professor, eram aceitos cursos de capacitação em uma das áreas da Educação Especial, e muitos deles apresentavam uma carga horária de mais de 700h, geralmente ofertados pela APAE e/ou instituições de nível superior. O acesso ao curso de Pedagogia ainda era limitado, pois não havia a exigência dessa formação, uma vez que a formação inicial (Magistério), associada a essa forma de capacitação, dava conta da escolarização e do atendimento aos estudantes deficientes.

Entre 1991 e 2001, período que antecede e inicia a LDBEN, surge uma nova concepção de Educação Especial, principalmente através da organização em Salas de Recursos no atendimento às áreas da deficiência, seja ela intelectual, visual, auditiva e, em muitos estados brasileiros, incluindo as dificuldades de aprendizagem. Na identificação do desse período, os últimos professores ingressantes já iniciam na nova concepção de Educação Especial, cuja legislação, através da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, já exige uma formação a nível superior, específica para atendimento nesta modalidade.

Desse modo, observa-se que o ingresso dos professores na RME não apenas reflete a evolução histórica das políticas de Educação Especial, mas também evidencia os desafios enfrentados por esses profissionais diante das mudanças legais e conceituais. A transição de um modelo centrado em classes e Escolas Especiais para a perspectiva inclusiva exigiu dos docentes constante adaptação e investimento em formação continuada. Muitas vezes, isso aconteceu sem o suporte institucional necessário, o que reforça a importância de políticas públicas que garantam condições adequadas para que esses professores consigam efetivar uma prática pedagógica de qualidade. Essa realidade reforça a análise de Mantoan (2015) quando destaca a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e garantir condições estruturais e formativas para que o professor possa atuar de forma efetiva na inclusão escolar, promovendo a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

A partir das minhas experiências e das minhas vivências ocorridas no período entre 1987 até o presente, compreendo os diferentes momentos políticos que atravessam e contextualizam esta pesquisa acadêmica, conforme segue.

Ao refletir sobre o período de 1991 a 2001, percebo que as políticas educacionais brasileiras foram fortemente marcadas por uma orientação neoliberal, em consonância com as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Entendo que esse movimento se materializou em marcos importantes, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a criação do FUNDEF (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), que passou a estruturar o financiamento da educação referente ao ensino fundamental. Nessa fase, o discurso da “qualidade com eficiência” ganhou destaque, priorizando a descentralização e a implementação de avaliações em larga escala, como o SAEB e o ENEM. Percebo, ainda, que a política partidária da época, sob o predomínio do PSDB e seus aliados, sustentava reformas de caráter administrativo e gerencial, voltadas para uma lógica de resultados e de racionalização dos recursos públicos. Nesse período, surge também a resolução CNE/CEB nº 02/2001 (que institui a modalidade Educação Especial) e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (que organiza a modalidade Educação Especial).

Em relação ao período de 2002 a 2022, percebo que os governos do PT, e posteriormente do MDB e do PSL/PL, imprimiram distintas orientações às políticas educacionais no país. Durante os governos do PT (2003-2016), observo uma forte expansão do acesso e da democratização da educação, evidenciada pela criação do FUNDEB (2007), pela implementação de programas de inclusão, como o PNAIC (2012), pela ampliação da educação superior por meio do REUNI e pela consolidação de políticas afirmativas, como o sistema de cotas raciais e sociais. Nesse contexto, destaco também a relevância assumida pela Educação Especial, especialmente com a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que representou um avanço no reconhecimento do direito à escolarização de todos os estudantes.

Nos anos seguintes, durante o governo do MDB (2016-2018), percebo uma reorientação voltada à austeridade fiscal, marcada pela Emenda Constitucional nº

95/2016, que impôs limites aos investimentos sociais e impactou diretamente o financiamento e a qualidade da educação. Já no governo do PSL/PL (2019-2022), o cenário educacional foi atravessado por intensas disputas ideológicas, cortes orçamentários e tentativas de revisão das políticas inclusivas, destacando-se o Decreto nº 10.502/2020 (Política Nacional de Educação Especial), amplamente criticado por setores acadêmicos por representar retrocessos em relação aos princípios da Educação Inclusiva.

Dessa forma, compreendo que a política partidária, nesse período, evidenciou a tensão entre projetos de caráter progressista – voltados à inclusão e à democratização – e projetos de orientação mais conservadora, centrados na gestão centralizada e na restrição de investimentos públicos.

Diante desse panorama histórico, é possível compreender que as políticas educacionais brasileiras entre 1999 e 2024 se configuram como produtos de disputas ideológicas e econômicas, o que corrobora a análise de Ball (1994, 2001) sobre a natureza complexa e não linear das políticas públicas. Segundo o autor, elas não se restringem ao texto legislativo, mas são continuamente reinterpretadas e ressignificadas no Contexto da Prática, sendo atravessadas por forças políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, compreender essa historicidade permite não apenas situar o leitor sobre os marcos legais e ideológicos que moldaram a Educação Especial e inclusiva, mas também problematizar como essas políticas foram vivenciadas, negociadas e, em muitos casos, tensionadas pelos atores educacionais na RME de Caxias do Sul.

Compreendida essa trajetória histórica e as disputas que configuraram as políticas educacionais no período, torna-se relevante observar como tais transformações se materializaram no espaço geográfico da rede municipal. A localização das escolas e sua distribuição pelas diferentes zonas da cidade não apenas refletem a expansão e reorganização da oferta educacional. Ao examinar os locais onde os professores entrevistados iniciaram suas trajetórias, é possível identificar de que forma o território se constituiu como espaço de materialização – e, muitas vezes, de tensão – das políticas educacionais vigentes à época de seu ingresso.

A análise seguinte aborda a localização das escolas onde os professores entrevistados iniciaram suas trajetórias funcionais, considerando as zonas estabelecidas pela SMED e a distribuição geopolítica do município. Atualmente, a organização territorial da rede contempla as zonas norte, sul, leste e oeste de Caxias do Sul. A antiga distinção entre escolas urbanas e de meio rural foi substituída pela denominação de Escolas Urbanas e Escolas do Campo.

Para preservar a fidelidade histórica e contextualizar adequadamente o período de ingresso dos entrevistados, manteve-se a nomenclatura vigente à época em que ocorreu sua entrada na rede municipal. Essa análise é relevante, pois a localização das escolas pode influenciar significativamente nas oportunidades de formação, nas condições de trabalho e na própria constituição da identidade profissional dos docentes, refletindo as desigualdades e os desafios impostos pelo território.

Para fins de compreensão, verificamos que as escolas localizadas em zonas periféricas constituem espaços singulares para a apropriação e ressignificação de saberes por parte dos professores, uma vez que nelas emergem práticas culturais, linguísticas e sociais específicas que não podem ser ignoradas no processo pedagógico. O zoneamento escolar, que historicamente destinou estudantes das classes populares às escolas da periferia, produz um cenário de desafios, mas também de potência educativa, pois aproxima o docente das realidades concretas de seus alunos. Desse modo, as escolas periféricas deixam de ser vistas apenas como espaços de carência, passando a ser reconhecidas como territórios de saberes múltiplos, que, quando valorizados, enriquecem a prática docente e contribuem para a construção de uma educação democrática e inclusiva. O Quadro 13 apresenta a localização das escolas nas quais os entrevistados atuaram no início de suas docências.

Quadro 13 – Localização das escolas

ZONA URBANA			ZONA RURAL	
Nº profs.	Zona norte	Zona leste	Zona leste	Zona sul
2	Tancredo			
1	José Bonifácio			
1	Dario Granja Sant'Ana			
1	Ester Benvenuti			
1	Oswaldo Cruz			
1	Marianinha de Queiróz			
1		Ítalo Balen		
1		Jardelino Ramos		
1				Caetano Costamilan
1			Distrito Santa Lúcia do Piaí	

Fonte: a autora (2025).

Observando o início da vida laborativa dos entrevistados, verifica-se que sete deles iniciaram suas atividades em escolas da zona Norte de Caxias do Sul, historicamente caracterizadas por alta densidade populacional e, conseqüentemente, por maiores desafios sociais e baixos índices de renda. As duas escolas localizadas na zona Leste, na época do ingresso desses professores, acolhiam estudantes não apenas do bairro em que estavam situadas, mas também de regiões vizinhas, o que gerava um contexto de grande diversidade estudantil. Em ambas as situações, essa heterogeneidade impulsionava os docentes a buscar constantemente novos conhecimentos a fim de favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes. Quanto às escolas do meio rural, atualmente denominadas Escolas do Campo, as dificuldades de acesso a serviços de saúde, a escolas especializadas e a outros recursos essenciais colocavam os professores em contato com realidades complexas, envolvendo transtornos de aprendizagem ou deficiências. Tal contexto despertava neles a necessidade de compreender profundamente cada criança para oferecer suporte adequado à sua escolarização.

Essas experiências iniciais, inseridas em contextos sociais e territoriais distintos, contribuíram de maneira significativa para a formação profissional dos docentes, estimulando o desenvolvimento de competências essenciais à Educação Especial, como a sensibilidade para a diversidade, a adaptação de estratégias pedagógicas e a compreensão das desigualdades que afetam a aprendizagem. Dessa forma, as experiências iniciais dos professores em diferentes contextos escolares – caracterizadas pela diversidade estudantil, desafios sociais e especificidades territoriais – não apenas moldaram suas competências pedagógicas, mas também forneceram um alicerce crucial para sua atuação nas diferentes etapas da escolarização.

A próxima análise acerca-se da atuação na Educação Infantil, uma vez que esta experiência pode constituir um alicerce fundamental para a atuação do professor na Educação Especial, pois nesse estágio educacional o docente desenvolve competências relacionadas ao acolhimento, à observação atenta e à mediação das primeiras aprendizagens da criança. Esse contato inicial com o processo de desenvolvimento humano permite ao professor compreender de forma mais ampla as singularidades de cada aluno, favorecendo a identificação precoce de necessidades educacionais específicas. Além disso, segundo Kramer (2006), a Educação Infantil é um espaço privilegiado de construção de vínculos afetivos e sociais, aspectos indispensáveis para práticas inclusivas que respeitem a diversidade. Nesse sentido, a vivência na Educação Infantil fortalece a sensibilidade pedagógica e a capacidade de elaborar estratégias diferenciadas, que são fundamentais na docência em Educação Especial, onde o cuidar e o educar caminham juntos na promoção da aprendizagem e da inclusão das crianças às quais a modalidade Educação Especial está a serviço. No Quadro 14, contamos com a experiência dos entrevistados na Educação Infantil

Quadro 14 – Docência na Educação Infantil

	Sim		Não	Total
	RME	Rede Privada		
Nº professores	6	2	3	11

Fonte: a autora (2025).

Analisando os dados, verifica-se que oito professores, correspondendo a aproximadamente 73% do grupo, atuaram na Educação Infantil, tanto na rede municipal quanto na rede privada, incluindo um professor da área de Educação Física. Os três professores restantes (27%) – um de Educação Física, uma de Ciências/Matemática e uma graduada em Pedagogia – não tiveram experiência nessa etapa. Como justificativa, duas professoras relataram que não houve oportunidade para escolher turmas de Educação Infantil, enquanto o professor de Educação Física destacou que não atuou nessa etapa, mas sim com estudantes da Classe Especial em um período em que esse componente curricular não era priorizado na Educação Especial. Essa distribuição evidencia que a experiência na Educação Infantil constitui um elemento formativo relevante para os docentes, pois proporciona o desenvolvimento de competências essenciais à prática em Educação Especial, como a observação atenta, a mediação das

primeiras aprendizagens e a sensibilidade para a diversidade de necessidades dos estudantes.

Importante, também, considerar o tempo de atuação do professor na Educação Infantil, como destacado no Quadro 15, por constituir uma experiência formativa relevante, por sua natureza, para o exercício na Educação Especial. Assim, a experiência acumulada nesse nível educacional não apenas fortalece o repertório pedagógico, mas também contribui para a constituição de uma identidade profissional capaz de articular cuidado, ensino e inclusão (Brasil, 2009).

Quadro 15 – Tempo de docência na Educação Infantil

	Tempo/anos					Total
	1a	2a	2a6m	3a	8a	
nº Professores	1	2	1	1	1	6

Fonte: a autora (2025).

Foram considerados somente os dados dos seis professores que atuaram na Docência da Educação Infantil. O tempo de atuação do professor na Educação Infantil permite ao docente desenvolver competências essenciais para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes. Quanto mais prolongada e diversificada for a experiência na Educação Infantil, maior a capacidade do professor de compreender as singularidades de cada criança, identificar precocemente dificuldades ou transtornos de aprendizagem e articular cuidados com estratégias pedagógicas intencionais. Dessa forma, a vivência nessa etapa educacional constitui um alicerce para o exercício da Educação Especial, promovendo uma atuação docente qualificada, reflexiva e inclusiva.

Em todos os aportes teóricos lidos, nada foi encontrado em relação à necessidade de se ter a obrigatoriedade da experiência docente na Educação Infantil, mas percebe-se que o professor que passou por essa etapa está acrescido do conhecimento do desenvolvimento infantil. Isso contribui para o trabalho na Educação Especial, uma vez que nossa função perpassa todas as etapas e modalidades do ensino. Compreendo que essa função envolve uma experiência de natureza técnica, cujo exercício contribui para o aprimoramento das práticas administrativas e pedagógicas. Assim, tal experiência pode ser considerada um dos critérios relevantes para a seleção e o desempenho qualificado desse profissional gestor da Educação Especial.

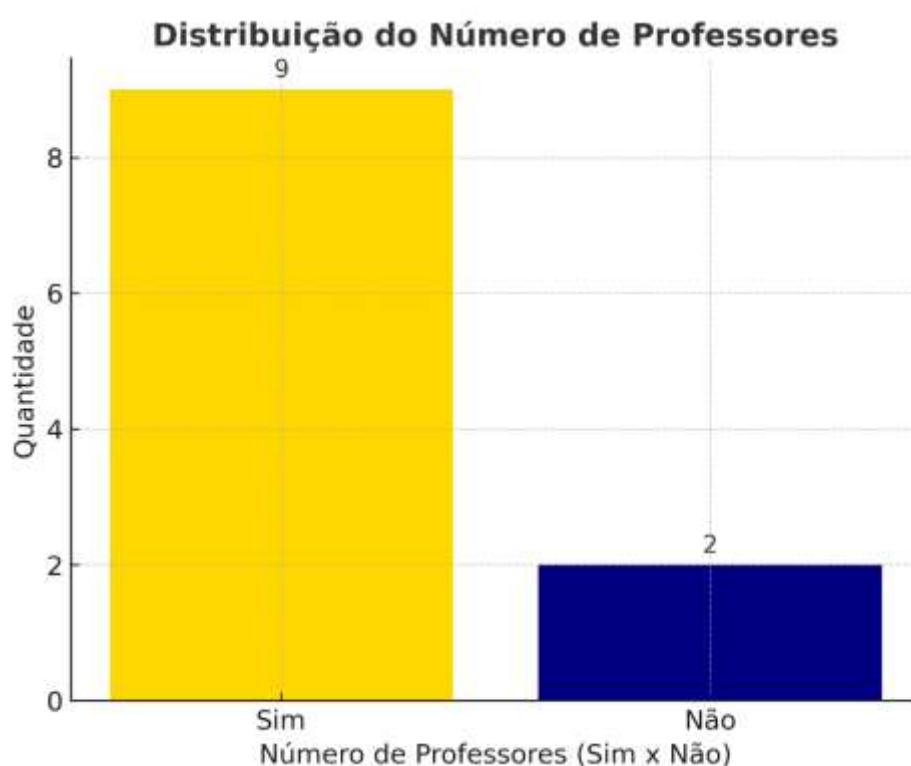
Assim, a vivência dos professores na Educação Infantil, ao proporcionar habilidades fundamentais de acolhimento, observação e mediação das primeiras aprendizagens, serve como base para sua atuação subsequente no Ensino Fundamental, etapa em que essas competências se expandem e se adaptam às demandas de um público mais diversificado e a contextos escolares mais complexos.

A experiência docente no Ensino Fundamental é de grande relevância para a atuação na Educação Especial, pois nesse nível de ensino o professor enfrenta diretamente os desafios da alfabetização, da consolidação da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático, processos que demandam atenção às diferenças individuais no ritmo e nas formas de aprendizagem. Essa vivência possibilita ao docente

compreender de maneira concreta as barreiras que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação podem encontrar no percurso escolar. Como afirma Libâneo (2012), o Ensino Fundamental é a etapa em que se consolida a base da formação intelectual e cidadã, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a inclusão. Essa perspectiva está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece o Ensino Fundamental como etapa obrigatória da Educação Básica. Dessa forma, a experiência no Ensino Fundamental amplia o repertório do professor para lidar com a diversidade, preparando-o para práticas pedagógicas inclusivas que promovam equidade educacional. Ressalta-se ainda, como imperativo, a necessidade dos professores que atuam no ensino especial possuírem experiência no ensino regular (Magalhães; Lima, 2004 *apud* Silva; Almeida, 2009)

A análise da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos entrevistados busca compreender a distribuição e o número de professores nesse segmento, considerando seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na implementação de políticas educacionais. Essa etapa é estratégica, pois exige habilidades específicas para mediar processos de aprendizagem diversos e promover inclusão, especialmente em contextos que envolvem Educação Especial. Diante desse cenário, torna-se pertinente examinar o quantitativo de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando tanto sua experiência quanto a formação específica. No Gráfico 6, apresentamos o número de participantes com experiência na docência do Ensino Fundamental, de modo a compreender como esses fatores influenciam a prática docente e a efetivação de estratégias inclusivas na rede municipal.

Gráfico 6 – Docência no Ensino Fundamental - anos iniciais x número de professores



Fonte: a autora (2025).

Neste gráfico, observamos que somente uma professora não atuou no Ensino Fundamental, o que se justifica uma vez que, desde seu ingresso na Rede Municipal, e devido à sua formação, foi designada para assumir a Classe Especial, passando todos os seus 30 anos de serviço atuando na modalidade Educação Especial, exceto em período onde se comprometeu com a vice-direção de escola e com a gestão municipal da Educação Especial. Vale destacar que uma professora não aparece contabilizada, pois referiu que, pela especificidade de ser professora de Educação Física, nunca assumiu uma única turma, e que sua docência se deu em todas as turmas e anos/séries até ingressar na Educação Especial.

Esses casos evidenciam trajetórias diferenciadas na docência, o que torna relevante analisar o tempo de atuação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a experiência acumulada nessa etapa contribui para a formação de profissionais mais preparados para atuar na Educação Especial, articulando práticas inclusivas, observação atenta e mediação das aprendizagens na alfabetização e no numeramento.

Em relação ao tempo de docência no Ensino Fundamental, demonstrado no Quadro 16, esse configura-se como um momento privilegiado de construção de saberes pedagógicos que dialogam diretamente com as demandas da Educação Especial. Nesse nível de ensino, o professor lida com maior heterogeneidade de ritmos, estilos de aprendizagem e processos de socialização, o que exige práticas diversificadas, planejamento flexível e utilização de diferentes recursos didáticos. Tais experiências fortalecem a capacidade docente de identificar dificuldades, propor intervenções pedagógicas e desenvolver estratégias inclusivas voltadas ao acesso, permanência e sucesso escolar de todos os alunos (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009). Além disso, a vivência no Ensino Fundamental possibilita ao professor compreender a complexidade dos currículos e a importância das adaptações, contribuindo para a construção de uma prática inclusiva que atenda às especificidades do público-alvo da Educação Especial (Mantoan, 2006).

Quadro 16 – Tempo de docência no Ensino Fundamental - anos iniciais x número de professores

Nº de Anos (a)	Tempo de docência no EF								
	0a	1a	3a	9a	10a	12a	13a	20a	30a
Número de professores	0	1	1	1	3	1	1	1	1

Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de docência dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia uma distribuição desigual em relação à experiência acumulada. Observa-se que a maioria dos docentes apresenta períodos diferenciados de atuação, sendo que três professores possuem dez anos de serviço nessa etapa, indicando um grupo central com experiência consolidada. Há também representantes com experiências

de curta duração (um a três anos) e de longa trajetória (20 e 30 anos), refletindo diferentes momentos de ingresso e continuidade na rede municipal. Essa diversidade temporal sugere que, embora haja profissionais altamente experientes capazes de contribuir com práticas pedagógicas mais consolidadas, existe igualmente uma parcela de docentes em início ou meio de carreira, cuja atuação ainda está em processo de consolidação.

Nesse sentido, a diversidade de tempos de docência observada entre os professores evidencia a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação continuada e assegurem condições para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Considerar essas diferentes trajetórias profissionais é fundamental para evitar que desigualdades de experiência se convertam em desigualdades de oportunidades, especialmente em um contexto em que retrocessos normativos ou flexibilizações excessivas podem comprometer a qualidade do ensino e enfraquecer os avanços da Educação Inclusiva. Assim, é preciso manter um olhar crítico sobre as mudanças nas políticas de formação, uma vez que retrocessos normativos ou flexibilizações excessivas podem comprometer a qualidade do ensino e enfraquecer os avanços conquistados.

Além disso, cabe destacar que, conforme dados recentes do MEC, existem ações voltadas à valorização docente e à formação em temas da diversidade – como o curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – programas como o Parfor Equidade, que tem como finalidade capacitar gestores educacionais. Entretanto, autores e estudos confirmam que há retrocessos e lacunas sérias nessa formação. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) tem sido criticada por promover uma formação demasiadamente instrumental, desvalorizando dimensões críticas e reflexivas do trabalho docente.

Acredita-se que todas as ações realizadas até aqui são pertinentes e relevantes para o fortalecimento da Educação Especial. No entanto, essa análise torna evidente que as Secretarias de Educação ainda não se prontificaram a criar critérios claros e definidos para a função de gestor da Educação Especial, tampouco estabeleceram parâmetros que atendam minimamente às necessidades identificadas nos dados levantados nesta pesquisa. Essa lacuna compromete a consolidação de políticas mais estruturadas e dificulta a construção de práticas de gestão que garantam continuidade e equidade no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Até este momento descrevemos critérios formativos pertinentes e relevantes para o fortalecimento da Educação Especial, tais quais: a necessidade de uma formação inicial, a importância de uma formação direcionada à Educação Especial, as formações continuadas nas áreas dessa modalidade; a experiência em Gestão Escolar; e as vivências nas atuações nos níveis de ensino¹² da Educação Básica bem como modalidade EJA¹³, visto que este é o campo de atuação indicado pelos entrevistados.

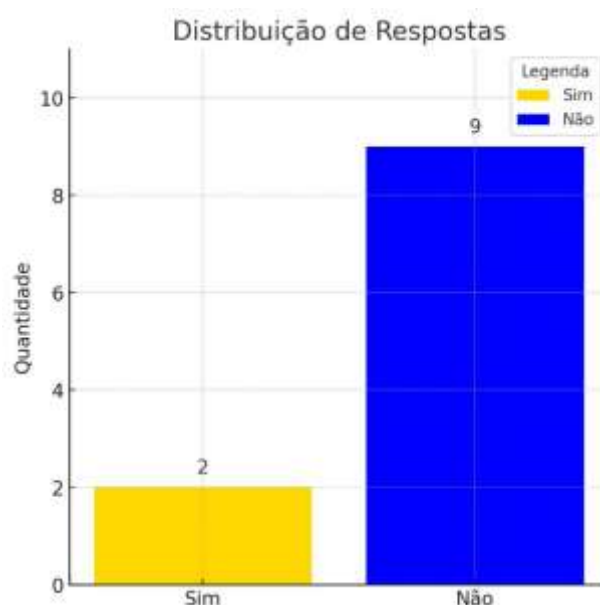
¹² Lei nº 9394/96. TÍTULO V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino: CAPÍTULO I - Da Composição dos Níveis Escolares; Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. II – Ensino Superior.

¹³ Modalidades de Ensino. Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos; Art. 37º.

Dessa forma, compreendida a relevância da experiência acumulada nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a constituição do repertório pedagógico e para o fortalecimento de práticas inclusivas, torna-se pertinente avançar para a análise da docência nos anos finais. Essa etapa, marcada por maior diversidade de componentes curriculares e por desafios relacionados à adolescência, exige do professor competências ainda mais refinadas de mediação, planejamento e articulação entre áreas do conhecimento, o que impacta diretamente a forma como se desenvolvem as estratégias de inclusão e o acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas que estão na faixa etária entre 11 a 14 anos.

Diante desse contexto, apresenta-se, no Gráfico 7, a distribuição do número de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, organizada, em seguida, segundo o tempo de docência. Essa análise permite visualizar padrões de experiência, pois, ao identificar docentes com trajetória prolongada, é possível inferir a presença de profissionais com repertório consolidado, capazes de lidar com a diversidade de estudantes e de articular estratégias pedagógicas diferenciadas. Por outro lado, a existência de professores com tempo de docência mais curto evidencia a necessidade de formação continuada e acompanhamento sistemático a fim de garantir que todos os profissionais desenvolvam competências equivalentes para atender às demandas educacionais, especialmente em contextos que envolvem estudantes público-alvo da Educação Especial.

Gráfico 7 – Docência no Ensino Fundamental - anos finais x número de professores



Fonte: a autora (2025).

Neste gráfico, observa-se que dois professores atuaram nos anos finais do Ensino Fundamental, ambos com graduação em Educação Física. Embora tenham experiência em turmas de todo o Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 estabelece que somente professores com formação em Magistério ou graduação em qualquer área do conhecimento acrescida de uma especialização em Educação Especial podem atuar nessa modalidade. Por essa lógica, assumir a função de gestor da Educação Especial

exigiria ter a formação em Magistério e em uma das áreas do conhecimento, no caso, Educação Física. Dessa forma, compreende-se que a formação adequada não é apenas um critério formativo recomendável, mas obrigatório, pois constitui o requisito legal que legitima a atuação na Educação Especial e orienta a definição de cargos de gestão nesse campo. Para ambos os casos, o tempo de atuação desses dois professores configura-se como um fator discricionário apenas para fins de escolha de turma, uma vez que a diferença entre eles é mínima, correspondendo a apenas um ano. Conforme demonstra o Quadro 17, referente ao tempo de docência e ao número de professores, observa-se que um docente possui nove anos de experiência, enquanto o outro acumula dez anos, evidenciando que, na prática, ambos apresentam trajetória docente comparável nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 17 – Tempo de docência no Ensino Fundamental - anos finais x número de professores

	Tempo de Docência	
	9a	10a
Número de professores	1	1

Fonte: a autora (2025).

No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 estabelece que, para atuar na Educação Especial ou assumir a função de gestor da Educação Especial, não basta a experiência docente; é necessário possuir formação adequada – seja Magistério ou graduação em qualquer área acrescida de especialização em Educação Especial. Dessa forma, embora o tempo de docência contribua para experiência e maturidade profissional, a elegibilidade para cargos de gestão nessa modalidade está condicionada ao cumprimento dos critérios legais, reforçando a importância de alinhar trajetória profissional, formação acadêmica e normativas institucionais para garantir que esta política pública seja efetiva.

Diante da relação entre tempo de atuação, formação e elegibilidade para a gestão da Educação Especial, torna-se relevante estender a análise à docência no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a SMED de Caxias do Sul instituiu o AEE para estudantes deficientes matriculados na EJA. Essa modalidade apresenta características e desafios específicos, como a heterogeneidade etária, trajetórias educacionais diversas e maior incidência de lacunas de aprendizagem. Exigem do professor não apenas experiência e formação adequada, mas também flexibilidade pedagógica e capacidade de adaptação de estratégias inclusivas, aspectos igualmente condicionados pela legislação e pelas políticas de gestão educacional.

A experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é especialmente significativa para a formação do professor que atua na Educação Especial, pois envolve práticas pedagógicas voltadas para sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, múltiplas vivências sociais e condições de vulnerabilidade. Esse contexto exige do docente uma postura flexível, sensível e criativa, semelhante às demandas da inclusão,

onde o respeito aos diferentes tempos e modos de aprender é imprescindível. Arroyo (2011) destaca que a EJA é um espaço de reconhecimento de identidades e de valorização das histórias de vida dos estudantes, o que aproxima o professor de uma pedagogia mais humana e contextualizada. Em termos legais, a LDB (Lei nº 9.394/1996) assegura a EJA como modalidade da Educação Básica, reforçando o direito à escolarização ao longo da vida, enquanto a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) enfatiza a importância de garantir esse direito também às Pessoas com Deficiência. Dessa forma, a atuação na EJA amplia a compreensão do professor sobre a diversidade, fortalecendo práticas inclusivas e democráticas que dialogam diretamente com os princípios da Educação Especial.

Embora não exista na legislação, referente à modalidade Educação Especial, nada que refira a atuação na modalidade EJA como condição para atuar na gestão da Educação Especial, acredita-se que esta docência também pode ser um diferencial para o docente. Havendo uma política que defina quais critérios formativos e de experiências para definir o gestor da modalidade Educação Especial, esse poderia ser um dos critérios de desempate ou de acréscimo de experiência, estabelecidos para este fim.

No Quadro 18, percebemos que poucos entrevistados têm experiência na modalidade EJA.

Quadro 18 – Experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA

	Sim	Não	Não respondeu	Total
Nº de professores	2	7	2	11

Fonte: a autora (2025).

Importa destacar que, nesta situação, os dois professores indicados como “sim” não atuaram efetivamente como docentes na modalidade EJA. Uma professora exerceu funções como Coordenadora Pedagógica da EJA, enquanto a outra foi responsável pela criação do projeto de EJA na Educação Especial. Ressalta-se que essa experiência poderia constituir mais um critério a ser considerado na escolha do gestor da modalidade Educação Especial. O percurso desenvolvido dentro dessa modalidade evidencia comprometimento e engajamento profissional além de compreender especificidades do desenvolvimento dessa etapa de vida, que também é perpassada na modalidade Educação Especial. A experiência profissional na modalidade EJA integra o conjunto de habilidades interpessoais já mencionadas, reforçando a importância de considerar trajetórias e contribuições diversificadas na avaliação da aptidão para a gestão municipal da Educação Especial

A análise das trajetórias docentes, desde a Educação Infantil até o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), evidencia a centralidade da formação inicial e continuada na constituição de profissionais capazes de atuar de forma inclusiva e qualificada. Observou-se que, embora a experiência acumulada em diferentes etapas educacionais contribua significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, a legislação, notadamente a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e a LDBEN nº 9394/96, estabelece critérios claros para atuação na Educação Especial e para ocupação de cargos de gestão

nessa modalidade, reforçando a necessidade de formação específica – Magistério, licenciatura em Educação Especial/Pedagogia - Educação Especial e/ou graduação em qualquer área acrescida de especialização em uma das áreas da Educação Especial.

Conclui-se, no estabelecimento de critérios formativos para a definição do cargo de gestor da Educação Especial que: (a) experiência na Educação Infantil constitui um alicerce fundamental, permitindo ao professor desenvolver habilidades de acolhimento, observação e mediação das primeiras aprendizagens, essenciais para práticas pedagógicas; (b) experiências nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, é ampliada, enfrentando a diversidade de conteúdos, idades e necessidades educacionais; (c) experiência na modalidade EJA permite vivenciar desafios adicionais relacionados à heterogeneidade etária, lacunas de aprendizagem e trajetórias educacionais distintas. Em todas essas etapas, percebe-se a ausência de critérios formativos estruturados por parte das Secretarias de Educação na escolha do profissional que assumirá o cargo de gestor da Educação Especial. Isso compromete a consolidação de práticas consistentes e a equidade no atendimento aos estudantes público-alvo da modalidade de Educação Especial.

Assim, os dados levantados reforçam que a formação adequada, o tempo de experiência e a valorização de trajetórias profissionais diversificadas são elementos essenciais para que a legislação seja efetivamente operacionalizada, garantindo a implementação de políticas inclusivas e a construção de uma educação que respeite a diversidade e promova a aprendizagem para todos os estudantes.

5.1.2.2 Vida profissional vinculada à área da gestão

Ao propor esta pesquisa, que busca analisar as políticas de seleção de professores para ocupar o cargo de gestor da modalidade Educação Especial, no período de 1999 a 2024, em Caxias do Sul/RS, torna-se imprescindível verificar a atuação desse profissional nas diversas experiências da gestão escolar. É por meio dessa experiência prática que se vivenciam as políticas públicas, desenvolve-se o trabalho cooperativo entre os profissionais da instituição e se consolida a escola enquanto espaço inclusivo, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes de forma equitativa e qualificada. Conforme estabelecem a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e a LDBEN 9394/96, a atuação do gestor engloba organizar e coordenar as práticas pedagógicas e também mediar relações, garantir recursos, orientar a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assegurar que a legislação seja efetivamente operacionalizada, promovendo uma gestão que combine cuidado, equidade e excelência pedagógica.

Segundo Libâneo (2008), “[...] quando o gestor faz com que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre a sua própria prática” (2008, p. 79). Isso significa que, ao vivenciar a prática da gestão, o profissional incorpora novos saberes que enriquecem sua experiência, ampliando competências e aprimorando sua atuação de forma contínua.

A atuação dos professores em diferentes experiências de gestão escolar constitui elemento central para a formação de gestores competentes, especialmente no contexto da Educação Especial. A experiência prévia em cargos como coordenação pedagógica, supervisão de turmas e liderança de projetos permite compreender de forma aprofundada as demandas organizacionais, pedagógicas e administrativas da escola. No âmbito da Educação Especial, essa vivência se torna ainda mais relevante, pois possibilita integrar políticas inclusivas, recursos adaptativos e estratégias pedagógicas individualizadas, exigindo sensibilidade, conhecimento técnico e capacidade de articulação entre diferentes atores escolares (Pereira, 2018; Mendes, 2020; Perrenoud, 2000 *apud* Costa, 2009). Além disso, a experiência prévia oferece repertório para lidar com fluxos administrativos, gestão de equipes, planejamento pedagógico e desafios complexos, como favorecer a criação de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e eficazes, consolidando um perfil de liderança sensível e competente para atuar na Educação Especial.

Segundo Ball (2003), a gestão escolar não se limita à aplicação normativa, mas envolve a mediação entre políticas públicas e práticas locais, exigindo do gestor a capacidade de adaptar diretrizes gerais à realidade concreta da escola. Nesse sentido, o gestor de Educação Especial precisa articular o conhecimento pedagógico específico com a compreensão da legislação educacional, inclusiva da própria Educação Especial, consolidando um perfil que combina experiência prática, liderança reflexiva e competência técnica (Silva; Oliveira, 2019).

Analisaremos os cargos e funções que foram vivenciados pelos entrevistados na área da gestão escolar. Iniciamos com a análise, no Gráfico 8, do quantitativo de professores que atuaram em direção de escola, uma vez que essa experiência representa um marco importante na formação de competências de liderança, gestão administrativa e tomada de decisão – aspectos essenciais para o exercício qualificado da gestão da Educação Especial.

Gráfico 8 – Quantitativo de professores que atuaram em direção de escola



Fonte: a autora (2025).

O fato de cinco dos 11 professores entrevistados terem atuado como diretores de escola – o que corresponde a 45,45% – evidencia um percentual significativo de entrevistados que vivenciaram essa experiência para a constituição de competências de gestão. A direção escolar proporciona ao profissional uma visão abrangente da dinâmica institucional, envolvendo planejamento estratégico, gestão de recursos humanos e financeiros, além da mediação de conflitos e articulação com a comunidade. No contexto da Educação Especial, essa trajetória pode representar um diferencial importante, pois favorece o desenvolvimento de habilidades de liderança, de tomada de decisão e de implementação de políticas inclusivas em nível macro. No entanto, esse dado também suscita reflexões sobre a necessidade de políticas públicas que valorizem e sistematizem essa experiência como um critério para a escolha do GEE, garantindo que o cargo seja ocupado por profissionais com preparo técnico e vivência prática condizentes com as demandas de um gestor na área da Educação Especial. Além disso, a modalidade Educação Especial apresenta particularidades que devem ser compartilhadas com todos os gestores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, assim como dos demais gestores dos diferentes níveis e etapas de ensino.

Considerando a relevância da experiência na direção escolar para o desenvolvimento de competências de gestão, é fundamental analisar também o tempo de atuação dos professores nesse cargo. Períodos mais longos na função tendem a representar maior consolidação de habilidades de liderança, negociação e articulação de políticas educacionais – aspectos cruciais para a gestão da Educação Especial. Segundo Lück (2009), a experiência continuada na gestão escolar contribui para o aprimoramento da capacidade de tomada de decisão, de mobilização de equipes e de implementação de projetos pedagógicos de forma consistente. Assim, o tempo de exercício na direção, como apresentado no Quadro 19, deve ser compreendido não apenas como um dado quantitativo, mas como um indicador qualitativo do preparo do profissional para assumir funções estratégicas, fortalecendo sua capacidade de promover práticas inclusivas e de implementar políticas que atendam às especificidades dos estudantes.

Quadro 19 – Tempo de atuação na direção x número de professores

Anos de atuação	Tempo de Atuação				Total
	2a	4a	6a	Não lembra	
nº de professores	1	1	2	1	5

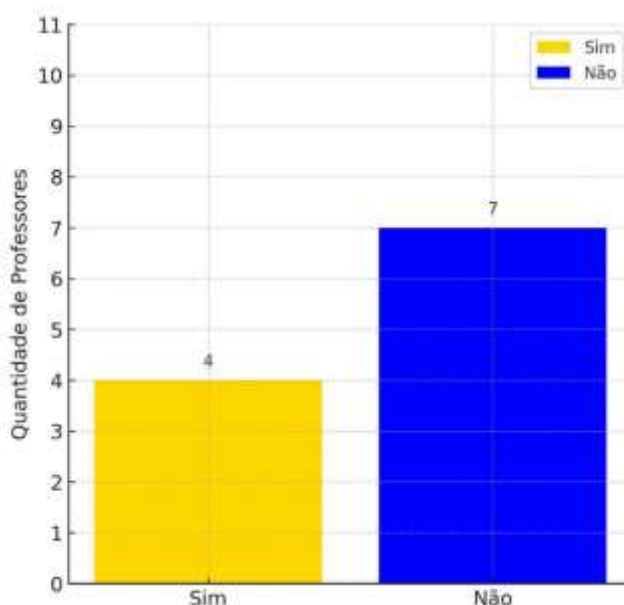
Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de atuação dos cinco professores que exerceram a direção de escola revela que um esteve no cargo por dois anos, outro por quatro anos, dois deles por seis anos, e um não recorda o período exato de gestão. Esses dados indicam que a maioria teve experiências significativas, com permanência suficiente para vivenciar os ciclos de planejamento, execução e avaliação das políticas escolares. Como aponta Lück (2009), a continuidade no cargo permite o amadurecimento de práticas de liderança e a consolidação de estratégias de gestão mais eficazes. Dessa forma, o tempo de

permanência na direção deve ser entendido como um período de vivência diversificada, um elemento formativo que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à gestão da Educação Especial, como a capacidade de planejar de forma estratégica, articular equipes e implementar políticas inclusivas de modo consistente.

A experiência como vice-diretor também contribui significativamente para a formação de um gestor de Educação Especial, pois permite vivenciar a liderança escolar de forma gradual, participando ativamente da tomada de decisões, da supervisão pedagógica e da gestão administrativa, atuando com a possibilidade de suporte ao diretor. Nesse papel, o vice-diretor desenvolve competências essenciais, como mediação de conflitos, articulação entre professores, famílias e comunidade, além do acompanhamento do cumprimento de políticas educacionais. Essa trajetória possibilita compreender as necessidades estruturais e pedagógicas da escola, bem como a importância de implementar práticas que garantam o acesso aos estudantes, consolidando um perfil de gestor atento, estratégico e preparado para promover mudanças significativas na Educação Especial (Mendes, 2020; Perrenoud, 2000 *apud* Costa, 2009).

Gráfico 9 – Quantitativo de professores que atuaram na vice-direção de escola



Fonte: a autora (2025).

Dos 11 professores entrevistados, quatro exerceram a função de vice-diretor, enquanto sete não tiveram essa experiência. Esse dado revela que pouco mais de um terço dos participantes vivenciou o exercício da gestão escolar em posição intermediária, o que representa uma oportunidade importante de formação para cargos de maior responsabilidade. A vice-direção, como aponta Libâneo (2015), constitui um espaço privilegiado de aprendizado, pois permite ao profissional acompanhar de perto a rotina administrativa, participar da tomada de decisões e mediar conflitos sem estar totalmente afastado do trabalho pedagógico direto com os estudantes. Por outro lado, o fato de a maioria não ter vivenciado essa função pode indicar lacunas na formação prática para a

gestão, o que reforça a necessidade de políticas de incentivo e formação continuada voltadas ao preparo de futuros gestores, especialmente na área da Educação Especial, onde a articulação entre o pedagógico e o administrativo é ainda mais complexa.

Em relação ao tempo de atuação enquanto vice-diretores, dentre os quatro professores que exerceram essa função, a distribuição do tempo de atuação indica que um permaneceu por um ano, outro por três anos, um terceiro por cinco anos e o último por seis anos, perfazendo um total de quatro profissionais. Esses períodos demonstram que, embora variáveis, todos tiveram tempo suficiente para vivenciar atividades administrativas e pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de competências de gestão. Conforme aponta Libâneo (2015), a vice-direção constitui um espaço de aprendizado estratégico, permitindo ao profissional compreender a organização escolar, participar da tomada de decisões e articular práticas pedagógicas com demandas administrativas. Dessa forma, mesmo experiências de curta duração contribuem para a formação de futuros gestores, enquanto períodos mais longos potencializam a consolidação de habilidades essenciais à gestão da Educação Especial, incluindo planejamento, coordenação de equipes e implementação de políticas inclusivas.

Quadro 20 – Tempo de atuação na vice-direção x número de professores

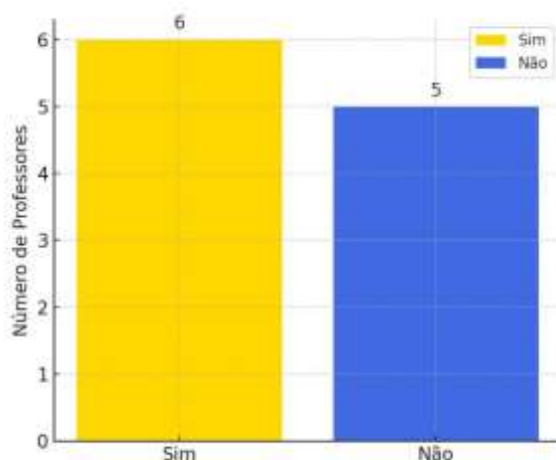
	Tempo de Atuação				Total
	1a	3a	5a	6a	
nº de professores	1	1	1	1	4

Fonte: a autora (2025).

A experiência prévia em coordenação pedagógica também exerce papel importante na formação de um gestor de Educação Especial. Nesse cargo, o profissional atua diretamente no acompanhamento do trabalho docente, no planejamento e na avaliação das práticas pedagógicas, além de mediar a implementação de projetos e programas educacionais. Este profissional abarca, também, a responsabilidade de ser o guardião do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa vivência profissional permite ao futuro gestor de Educação Especial compreender as necessidades de aprendizagem dos alunos, identificar estratégias de ensino diferenciadas e articular ações que promovam a inclusão de estudantes com necessidades específicas.

Ademais, a coordenação pedagógica oferece oportunidades de desenvolver competências de liderança pedagógica, de comunicação com professores e famílias e de tomada de decisão baseada em evidências, habilidades essenciais para a gestão da Educação Especial. Dessa forma, o tempo e a qualidade da atuação na coordenação pedagógica, apresentados no Gráfico 10, contribuem para consolidar um perfil de gestor sensível às demandas da inclusão e capaz de implementar práticas educativas equitativas e eficazes (Mendes, 2020; Perrenoud, 2000 *apud* Costa, 2009).

Gráfico 10 – Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos



Fonte: a autora (2025).

A análise dos dados evidencia que, dentre os professores entrevistados, seis exerceram funções de coordenação pedagógica, enquanto cinco não desempenharam tal função. Esse quantitativo reforça a relevância da experiência na coordenação pedagógica como parte do percurso profissional, uma vez que tal função possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão do currículo, mediação de conflitos e articulação entre docentes, aspectos fundamentais para a atuação na Educação Especial.

Quadro 21 – Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica x número de professores

Anos de atuação	Tempo de atuação					Total
	2a	3a	4a	5a	6a	
nº de professores	1	1	1	1	2	6

Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de atuação na coordenação pelos professores entrevistados revela que seis docentes possuem experiência variando entre dois e seis anos nessa função, sendo que dois deles têm o maior tempo registrado, de seis anos. Isso reforça que o percurso profissional desses sujeitos contribui para a consolidação de competências de gestão. Considera-se que a vivência acumulada ao longo dos anos possibilita o desenvolvimento de habilidades de liderança, planejamento, tomada de decisão e mediação de conflitos, ampliando a capacidade de implementação de políticas e de articulação entre professores e comunidade escolar (Libâneo, 2015; Luck, 2014). Assim, observa-se que a combinação de tempo de atuação e experiência em coordenação pedagógica constitui um elemento formativo essencial para o fortalecimento do perfil do gestor da Educação Especial. Ainda sobre a experiência nesta função, verifica-se que contribui com a demanda de políticas públicas voltadas à organização da Educação Especial, inicialmente, e da Educação Inclusiva, posteriormente.

Considerando que seis dos entrevistados sinalizaram experiência na gestão escolar (ora direção, ora vice-direção, ora coordenação pedagógica), é possível destacar

que esse conhecimento prévio, bem como essas vivências, são critérios técnicos que devem ser considerados na normativa para regulamentar o cargo de gestor da Educação Especial da RME de Caxias do Sul/RS.

Observando o percurso formativo e profissional dos professores entrevistados, torna-se pertinente avançar para a análise de outro elemento central na constituição do perfil do gestor da Educação Especial: a docência na própria modalidade. A experiência em sala de aula, atuando diretamente com estudantes público-alvo da Educação Especial, constitui um espaço privilegiado de construção de saberes pedagógicos, de compreensão das barreiras de aprendizagem e de desenvolvimento de práticas inclusivas. Além disso, essa vivência permite ao professor conhecer, de forma concreta, os desafios da inclusão escolar, subsidiando tomadas de decisão mais coerentes quando ocupar cargos de gestão (Mantoan, 2015; Glat; Blanco, 2009).

5.1.2.3 Vida profissional vinculada à área da docência em Educação Especial

A experiência na docência em Educação Especial pode ser o estabelecimento de critérios técnicos para a normatização do cargo de GEE na RME de Caxias do Sul/RS, pois permite compreender de forma direta as necessidades, potencialidades e desafios dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao atuar como professor de Educação Especial, o profissional desenvolve competências pedagógicas diferenciadas, como a adaptação de conteúdos, a implementação de recursos de acessibilidade e a elaboração de estratégias individualizadas de ensino, além de compreender a dinâmica de inclusão dentro da sala de aula.

Essa vivência prática também favorece o desenvolvimento de empatia e sensibilidade para lidar com diversidade, habilidades essenciais para a gestão da Educação Especial, pois poderá permitir tomar decisões mais fundamentadas sobre políticas inclusivas, distribuição de recursos, formação de professores e articulação com famílias e comunidade. Assim, o tempo de docência na Educação Especial contribui significativamente para consolidar um perfil de liderança comprometido com a equidade e a qualidade do ensino para todos os estudantes (Mendes, 2020; Perrenoud, 2000 *apud* Costa, 2009).

As legislações educacionais, como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, reforçam que a formação específica em Educação Especial é imprescindível. Assim, a experiência docente nesta modalidade não apenas se configura como critério relevante, mas como condição exclusiva e indispensável para a indicação e o exercício da função de gestor, assegurando que a liderança escolar esteja plenamente alinhada às demandas e particularidades da Educação Especial, bem como respaldada pelo conhecimento prático e pelas especificidades desse campo da educação. A análise realizada evidencia que apenas três professores possuem formação adequada para a função, revelando um descompasso entre a legislação e a prática. Esse cenário é ainda mais relevante quando considerado à luz das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reforçam

a necessidade de formação docente específica e atuação contínua para a consolidação de práticas inclusivas. Ademais, ao longo dos 25 anos abrangidos por esta pesquisa, observa-se que a Secretaria de Educação não demonstrou força normativa suficiente para regulamentar de forma efetiva o provimento deste cargo, fragilizando a institucionalização da gestão na Educação Especial e comprometendo a efetividade das políticas públicas desta modalidade.

É importante destacar que esta pesquisa abrange um período de 25 anos, permitindo analisar a evolução da atuação docente e da gestão na Educação Especial no município de Caxias do Sul. Em 2005, funcionavam Classes Especiais nas escolas municipais, configurando um modelo segregador de atendimento que concentrava os estudantes com necessidades educacionais específicas em turmas isoladas. Esse contexto histórico evidencia que grande parte da experiência docente e gerencial foi construída em um cenário em que a inclusão ainda não era uma prática consolidada, o que impacta diretamente na formação de gestores e na construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Assim, compreender a trajetória dessas duas décadas e meia permite identificar como a experiência em Classes Especiais e a transição para práticas inclusivas influenciam o perfil do gestor na Educação Especial. No Gráfico 11, consta o número de professores com experiência em docência nas Classes Especiais.

Gráfico 11 – Atuação em Classe Especial



Fonte: a autora (2025).

Nesse contexto, observa-se que cinco professores atuaram em Classes Especiais, enquanto seis não possuem essa vivência. A atuação direta com alunos do público-alvo da Educação Especial permite ao docente desenvolver saberes pedagógicos específicos, como o planejamento e a adaptação de conteúdos, a mediação da aprendizagem e o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa. Essa experiência favorece a compreensão das demandas concretas, incluindo necessidades de acessibilidade, ritmos diferenciados de aprendizagem e desafios de participação social, além de possibilitar a construção de estratégias de ensino personalizadas, como atividades diferenciadas, apoio individualizado e metodologias inclusivas que promovam a autonomia e o

engajamento desses estudantes. Por outro lado, a ausência dessa experiência evidencia a necessidade de formação continuada e acompanhamento profissional para que todos os gestores possam responder adequadamente às exigências da função.

Quadro 22 – Tempo de atuação na Classe Especial

Anos(a)	Tempo de atuação na Classe Especial					
	1a	3a	6a	10a	12a	Total
nº de professores	1	1	1	1	1	5

Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de atuação dos professores entrevistados evidencia que, ao longo de diferentes períodos, a experiência profissional se distribui de maneira relativamente equilibrada: um professor com um ano de atuação, um docente com três anos de atuação, um com 6 anos de atuação, um com 10 anos e um com 12 anos frente a uma Classe Especial, totalizando cinco docentes. Essa variação no tempo de exercício profissional permite observar diferentes níveis de consolidação de saberes pedagógicos e de desenvolvimento de competências de gestão. Professores com menor tempo de atuação podem apresentar familiaridade limitada com a rotina escolar e com a dinâmica da Educação Especial, enquanto aqueles com experiência mais prolongada tendem a possuir maior capacidade de planejamento, tomada de decisão e implementação de práticas inclusivas. Dessa forma, o tempo de atuação se configura como um indicador relevante para compreender o potencial de cada docente na construção do perfil do gestor da Educação Especial.

Com o advento do processo inclusivo, as Classes Especiais foram gradativamente transformando-se em Salas de Recursos, e os professores alocadas para essa nova proposição, como pode ser percebido no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Atuação em Sala de Recursos/AEE



Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de atuação dos professores entrevistados evidencia uma trajetória profissional diversificada. Complementarmente, verifica-se que nove professores já atuaram ou atuam¹⁴ em salas de recursos, experiência que potencializa a familiaridade com estratégias de atendimento individualizado, mediação de aprendizagens e adaptações pedagógicas voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais.

A combinação do tempo de atuação com a experiência em salas de recursos evidencia que tais docentes possuem subsídios importantes para a construção do perfil do gestor da Educação Especial, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de políticas de formação continuada para aqueles com menor tempo de experiência ou sem vivência direta em salas de recursos (Libâneo, 2015; Luck, 2014; Mantoan, 2015).

Quadro 23 – Tempo de atuação na Sala de Recursos/AEE

Anos(a)	Tempo de atuação na Sala de Recursos/AEE								
	2a	4a	5a	6a	7a	9a	12a	23a	Total
nº de professores	1	1	1	1	1	2	1	1	9

Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de atuação dos professores entrevistados revela uma trajetória profissional bastante diversificada, com experiência variando de dois a 23 anos. A distribuição observada é a seguinte: um docente com dois anos, um com quatro anos, um com cinco anos, um com seis anos, um com sete anos, dois com nove anos, um com 12 anos e um com 23 anos, totalizando nove professores.

Essa diversidade evidencia diferentes níveis de consolidação de saberes pedagógicos e de experiência na Educação Especial. Docentes com menor tempo de atuação podem ainda estar em processo de familiarização com práticas inclusivas e gestão de demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, professores com tempo mais prolongado de atuação, especialmente aqueles com 12 e 23 anos, tendem a possuir maior maturidade profissional, experiência acumulada em estratégias pedagógicas adaptadas e maior capacidade de liderança e gestão escolar. Isso permite compreender como a experiência docente ao longo dos anos contribui para a formação do perfil do gestor da Educação Especial, influenciando diretamente na tomada de decisão, na implementação de políticas inclusivas e na orientação de práticas pedagógicas em sala de aula.

Neste subcapítulo da Docência em Educação Especial fica evidente que a prática nesta modalidade se fundamenta em conhecimentos específicos cuja apropriação auxilia na construção do perfil do gestor. A vivência prática não apenas fortalece a competência técnica do gestor, mas também sustenta sua habilidade de articular políticas

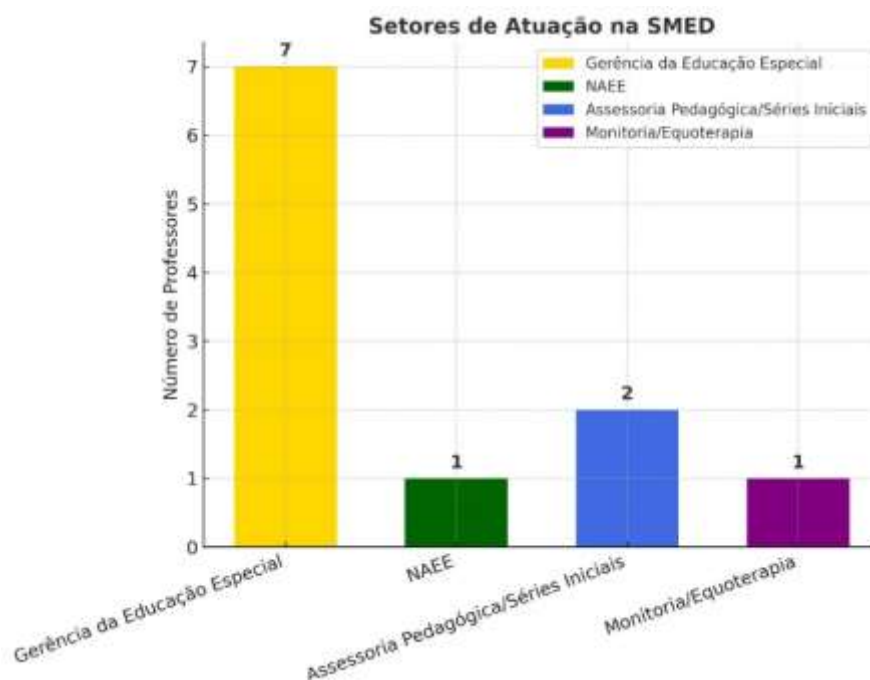
¹⁴ Antes ou depois do Cargo de gestor Municipal da Educação Especial.

educacionais, apoiar a equipe docente e promover um ambiente escolar que responda de forma qualificada às necessidades dos estudantes da Educação Especial (Libâneo, 2015; Lück, 2014; Mantoan, 2015; Glat; Blanco, 2009). Nesse sentido, além de servir como um dos critérios técnicos, também compreende critérios de relação interpessoal que o GEE necessita contemplar ao longo de sua função.

A constituição de um gestor de Educação Especial é fortemente influenciada pela diversidade de experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional, incluindo docência, coordenação pedagógica, vice-direção e direção escolar. A atuação como docente de Educação Especial proporciona compreensão direta das necessidades e potencialidades dos estudantes, além do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. A experiência em coordenação pedagógica amplia essa perspectiva, permitindo ao profissional acompanhar, orientar e avaliar o trabalho docente, mediar a implementação de projetos e articular práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Já a vivência como vice-diretor oferece oportunidades de liderança gradual, participação em decisões estratégicas e mediação de conflitos, preparando o profissional para desafios administrativos e pedagógicos mais complexos. Finalmente, a experiência na direção escolar consolida competências de gestão global da unidade, incluindo planejamento, organização de recursos e interlocução com a comunidade e órgãos públicos. Dessa forma, cada etapa da trajetória contribui para a construção de um perfil de gestor de Educação Especial sensível às demandas da inclusão, capaz de articular políticas, recursos e práticas pedagógicas de forma integrada, promovendo um ambiente escolar acessível, acolhedor e eficaz para todos os estudantes (Mendes, 2020; Perrenoud, 2000 *apud* Costa, 2009).

A partir da análise da docência em Educação Especial e da experiência em gestão escolar, torna-se oportuno avançar para a investigação das experiências profissionais dos participantes da pesquisa em outros setores da rede municipal, tais como: a) o NAEE (Núcleo de Atendimento à Educação Especial); b) Assessoria pedagógica de séries iniciais; e c) atividades de monitoria/equoterapia a fim de compreender como essas vivências diversificadas contribuem para a formação de competências gerais ou ainda na composição de critérios técnicos para a normatização da função do gestor da Educação Especial. No Gráfico 13, verifica-se a distribuição dos professores entrevistados em suas atuações em diferentes setores da SMED de Caxias do Sul/RS.

Gráfico 13 – Atuação em outros setores na SMED



Fonte: a autora (2025).

A atuação dos professores, em diferentes setores da rede municipal, contribui de forma significativa para a construção de competências necessárias à gestão na Educação Especial. Essas experiências permitem ao gestor compreender as necessidades pedagógicas e dos estudantes, planejar e articular estratégias inclusivas, desenvolver habilidades de supervisão e acompanhamento de práticas educativas diferenciadas, além de fortalecer a capacidade de tomada de decisão baseada na realidade concreta da escola e da especificidade do estudante deficiente. A experiência de sete docentes na gerência da Educação Especial favorece o desenvolvimento de habilidades de liderança, tomada de decisão, organização administrativa e articulação de políticas inclusivas. A atuação de um professor no NAAE proporciona familiaridade com estratégias de atendimento especializado e mediação de aprendizagens individualizadas, fortalecendo a compreensão das demandas do público-alvo da Educação Especial. Os dois docentes na Assessoria Pedagógica das séries iniciais adquirem competências em planejamento curricular e orientação pedagógica, essenciais para apoiar outros professores na implementação de práticas inclusivas. Por fim, a experiência em monitoria/equoterapia contribui para o desenvolvimento de estratégias de intervenção diferenciadas, promoção de inclusão socioemocional e articulação entre práticas terapêuticas e pedagógicas. Dessa forma, a diversidade dessas vivências profissionais amplia o repertório de saberes do profissional, consolidando sua capacidade de agir e gestar de modo sensível às necessidades de todos os estudantes da Educação Especial. O Quadro 24 apresenta o tempo de atuação dos entrevistados nesses serviços.

Quadro 24 – Tempo de atuação em outros setores da SMED x nº de professores

Tempo de atuação em outros setores da SMED								
Anos(a)	1a	2a	2a6m	3a	3a6m	4a	5a	não lembra
Setores								
Gestão da Educação Especial	1	1*	2	2	1	1	1***	
NAEE		1*						
Assessoria ped. séries iniciais		1**					1***	
Monitoria/Equoterapia								1
Total								11

Fonte: a autora (2025).

A análise do tempo de atuação dos professores em outros setores da SMED revela trajetórias profissionais diversificadas. No setor de gestão da Educação Especial, observa-se que um docente possui um ano de experiência, um docente tem dois anos de experiência, dois professores têm dois anos e seis meses, dois docentes têm três anos de experiência, um aparecem com três anos e seis meses, um com quatro anos de experiência, um com cinco anos e um não lembra o tempo exato. No NAEE, há registro de um docente com dois anos de atuação, enquanto na Assessoria Pedagógica das séries iniciais atuam dois professores, com tempos de serviço de dois anos e seis meses e cinco anos, respectivamente. Por fim, a experiência em monitoria/equoterapia está registrada em um docente, com tempo não detalhado.

Esses dados demonstram que a diversidade de experiências em diferentes setores permite aos professores adquirir habilidades variadas, que vão desde a liderança e gestão administrativa até a mediação pedagógica e estratégias de atendimento individualizado, como observado no NAEE, Assessoria Pedagógica e monitoria/equoterapia. A variedade de tempo de serviço, combinada com a atuação em múltiplos setores, contribui para a formação de um gestor mais completo, capaz de compreender as múltiplas dimensões da Educação Especial e de implementar políticas desta modalidade de forma qualificada. Esta área constitui um campo multifacetado, que abrange diversas esferas inter-relacionadas e indispensáveis à construção de uma prática educacional que contemple as dimensões: (a) pedagógica, que se refere à elaboração de estratégias, metodologias e recursos acessíveis que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes; (b) política, que envolve a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos público-alvo da modalidade; (c) social, que expressa o compromisso e o reconhecimento da diversidade como valor, promovendo o convívio e a participação plena; (d) ética, que orienta a atuação do educador e do gestor pelo respeito à dignidade humana e pela defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência; (e) institucional, que, por sua vez, contempla a organização e o funcionamento da escola, a articulação entre serviços e a gestão de recursos humanos e materiais; e (f) formativa, que evidencia a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, de

modo a ampliar competências e consolidar práticas pedagógicas e de gestão coerentes com os princípios da inclusão. Em relação à implementação de políticas eficazes, na Educação Especial, essas requerem ações articuladas em diversos níveis, contemplando a formação docente, a acessibilidade, o atendimento educacional especializado, a gestão escolar e a integração intersetorial. No âmbito da formação e valorização de profissionais, destaca-se a necessidade de cursos de capacitação continuada em práticas inclusivas, tecnologias assistivas e Comunicação Alternativa e Aumentativa, bem como o fortalecimento de redes de apoio pedagógico. Quanto à acessibilidade, é fundamental garantir adaptações arquitetônicas, materiais didáticos acessíveis e infraestrutura tecnológica que favoreçam a participação de todos os estudantes. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado de forma integrada ao currículo regular, com acompanhamento individualizado e equipes multidisciplinares. No plano da gestão escolar, políticas que promovam a gestão democrática, o planejamento inclusivo e a criação de comissões de acessibilidade consolidam uma cultura institucional voltada à equidade. Por fim, a efetivação dessas ações deve estar alinhada às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e à Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

Contrapondo, e ainda observando os dados do Quadro 24, encontramos a situação de algumas professoras onde se percebe certa mobilidade e justifica-se: (a) Professora(*) inicialmente ingressou enquanto gestora da Educação Especial e, após, migrou para o NAAE (Núcleo de Avaliação da Educação Especial); (b) Professora(**) e (c) Professora (***) iniciaram na Secretaria Municipal de Educação na Assessoria Pedagógica das séries iniciais e, por diferentes contextos e motivos, foram direcionadas à gestão da Educação Especial. Convém destacar que a segunda e a terceira professoras mencionadas não possuíam formação específica para atuar nesta modalidade. Isso reforça a ideia de que, sem uma política interna nas Secretarias de Educação, podemos estar sujeitos a uma forma de gestão, por muitas vezes, baseada em critérios político partidário ou ainda em critérios nada técnicos. Isso justificaria o famoso “convite” para o professor atuar na SMED de Caxias do Sul/RS.

Para compor o perfil do gestor da Educação Especial, ao finalizar a análise de dados formativos e dados da vida profissional dos participantes da pesquisa, podemos afirmar que a necessidade de uma normativa com critérios adequados à legislação da modalidade Educação Especial é necessária.

Em termos de legislação, destacam-se a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que oferecem sustentação normativa para a definição de critérios dos professores que desejam atuar na modalidade Educação Especial. Ambas as normativas, ainda que de forma implícita, indicam que a formação específica deve constituir o critério prioritário para a escolha do gestor de Educação Especial. A análise realizada evidencia que apenas três profissionais da pesquisa possuem formação adequada para a função, revelando um descompasso entre a legislação e a prática. Esse

cenário é reforçado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que destacam a necessidade de formação docente contínua e especializada para consolidar práticas inclusivas. Ademais, ao longo dos 25 anos abrangidos por esta pesquisa, observa-se que, no município de Caxias do Sul/RS, não se publicou normativa para regulamentar de forma efetiva o provimento deste cargo, fragilizando a institucionalização da gestão na Educação Especial e comprometendo a efetividade das políticas públicas inclusivas.

A análise do tempo de vida profissional dos professores participantes da pesquisa reforça uma diversidade de experiências. Entre aqueles com atuação em Educação Especial, os períodos variam de um a 23 anos, permitindo observar diferentes níveis de consolidação de saberes pedagógicos e competências de gestão. Docentes com maior tempo de atuação tendem a possuir maior maturidade profissional, experiência acumulada em estratégias pedagógicas adaptadas e capacidade de liderança, enquanto os de menor tempo ainda estão em processo de familiarização com práticas inclusivas.

Além disso, a atuação em salas de recursos evidencia outro aspecto de vida profissional relevante para a área da Educação Especial: nove professores já atuaram ou atuam nesse contexto, o que favorece a familiaridade com estratégias de atendimento individualizado, adaptações pedagógicas e mediação da aprendizagem. O tempo de atuação combinado com essa experiência fortalece a capacidade de implementação de políticas inclusivas e o apoio à equipe docente. Ademais, as atuações profissionais em diferentes contextos contribuem para o desenvolvimento de habilidades específicas, como liderança e gestão administrativa na gerência, mediação de aprendizagens no NAEE, planejamento e orientação pedagógica na assessoria e estratégias de intervenção diferenciadas na equoterapia.

Por fim, a análise da vida profissional dos participantes frente aos critérios legais evidencia aspectos como: diversidade de experiências, desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas e atuação em múltiplos setores, os quais consolidam o perfil do gestor da Educação Especial. Se relacionarmos esses dados com a informação do critério formativo de que apenas três docentes possuem formação específica, perceberemos que a ausência de regulamentação efetiva pela Secretaria de Educação e a heterogeneidade no tempo de atuação e na experiência prática indicam desafios na uniformização das competências e na consolidação de práticas inclusivas.

Dessa forma, embora os professores apresentem trajetórias profissionais enriquecedoras, a combinação de formação acadêmica adequada, experiência em coordenação pedagógica, docência em Classes Especiais, atuação em salas de recursos e outros setores se configura como elemento central para a formação de gestores capacitados a implementar políticas inclusivas de maneira efetiva e qualificada.

Podemos inferir que a totalidade dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória docente constitui-se em elementos enriquecedores para o exercício da função de gestor da Educação Especial, podendo inclusive servir como critérios complementares de qualificação para o desempenho dessa função. No entanto, à luz das legislações educacionais vigentes, observa-se que, no recorte temporal de 25 anos analisado,

apenas três professoras atendem ao requisito primordial para a assunção ao cargo, qual seja, a formação em licenciatura em Educação Especial e em Pedagogia, com habilitação em uma das áreas específicas da Educação Especial. Destaca-se que, entre essas, duas professoras apresentam formação voltada ao atendimento de estudantes com Deficiência Intelectual – anteriormente designados como Deficientes Mentais – em consonância com a atualização terminológica preconizada pelas políticas educacionais inclusivas.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

A presente Análise de Conteúdo construída a partir dos questionamentos feitos aos entrevistados foi inspirada pela proposta de Bardin (2011), como descrito no percurso metodológico. Ela tem por objetivo analisar as políticas de seleção de professores para ocupar o cargo de gestor da modalidade Educação Especial, no período de 1999 a 2024, em Caxias do Sul/RS. Para tanto, são considerados aspectos relacionados aos desafios, facilidades, ausência de formação, limites e critérios. O enfoque qualitativo adotado nesta investigação permitiu identificar elementos que contribuem para uma gestão efetiva e sensível às demandas da Educação Especial.

Conforme previamente apresentado, a entrevista estruturou-se em 12 perguntas. Durante a leitura flutuante, identificou-se que os entrevistados apresentaram significativa convergência em suas falas, ainda que diferenças pontuais também tenham sido observadas.

Nessa perspectiva, as categorias de análise foram elaboradas a partir do processo de categorização temática, considerando a frequência e a relevância das unidades de registro encontradas no *corpus*. A leitura flutuante e a subsequente organização das falas possibilitaram a identificação de cinco eixos principais, os quais expressam as percepções, os desafios e as estratégias apontadas pelos entrevistados no exercício da função de gestão. São eles:

1. Desafios da função de gestor – que revelam as tensões e obstáculos enfrentados no cotidiano da gestão da Educação Especial;
2. Facilidades da função de gestor – que evidenciam os recursos e condições facilitadoras que potencializam a prática gestora;
3. Ausências de formação específica – que indicam lacunas no percurso formativo e suas implicações para a atuação profissional;
4. Limites da atuação – que mostram os condicionantes institucionais, legais e contextuais que delimitam o alcance da gestão;
5. Critérios técnicos e composição do gestor – que contribuem para a definição de um perfil profissional e para a compreensão das competências necessárias ao exercício da função.

Nesta pesquisa, a pré-análise foi concebida como um processo de imersão nos dados, realizado por meio de leituras atentas e reiteradas das falas dos participantes. Esse procedimento não se restringiu à simples familiarização com o conteúdo, mas buscou identificar nuances, padrões e significados implícitos nas narrativas, permitindo

que o pesquisador construísse uma compreensão inicial consistente e fundamentada sobre as experiências e percepções dos gestores da Educação Especial.

Adotou-se, como procedimento metodológico desta pesquisa, a organização sistemática das falas de cada entrevistado, com a transposição das respostas para tabelas específicas, de modo a possibilitar a triangulação¹⁵ entre os discursos dos professores, o referencial teórico e a percepção crítica da pesquisadora diante dos fatos. Para esta pesquisa foi utilizada a triangulação de dados e a teórica, pois está cruzando: as falas dos professores entrevistados, o referencial teórico (autores e legislação) e a sua própria análise crítica como pesquisadora. Esse processo buscou garantir maior rigor analítico e consistência interpretativa. Segundo Flick (2009), esse cruzamento enriquece a análise e gera uma compreensão mais profunda do fenômeno, permitindo que o pesquisador identifique convergências e divergências entre o que é dito, o que é previsto teoricamente e o que é observado na prática.

Em conformidade com o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1994), as informações foram categorizadas em eixos temáticos, de forma a propiciar uma análise organizada, fundamentada e alinhada aos objetivos da investigação.

5.2.1 Desafios da função de gestor

A análise das entrevistas revelou que os gestores da Educação Especial enfrentam múltiplos desafios no exercício de sua função, muitos dos quais estão diretamente relacionados às especificidades da modalidade e às demandas impostas pelo contexto escolar e institucional. Entre os aspectos mais citados, destacam-se a necessidade de conciliar a gestão administrativa com o acompanhamento pedagógico; a escassez de recursos materiais e humanos; e a constante atualização frente às mudanças nas políticas públicas de Educação Especial. Diferentemente do que muitas vezes ocorre na prática, a legislação educacional brasileira estabelece que compete ao poder público, por meio das Secretarias de Educação, assegurar a oferta de profissionais qualificados e de infraestrutura adequada para o funcionamento dos setores responsáveis pela modalidade de Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem garantir professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como recursos e serviços de apoio especializados. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)

¹⁵ Triangulação é um procedimento metodológico que busca cruzar diferentes fontes de informação, métodos, pesquisadores ou teorias para analisar um mesmo fenômeno, com o objetivo de aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados. O termo foi popularizado por Norman Denzin (1978), que propôs quatro tipos de triangulação: triangulação de dados: uso de diferentes fontes de dados (por exemplo, entrevistas, documentos, observações). Triangulação de pesquisadores: participação de mais de um pesquisador na coleta ou interpretação dos dados para reduzir vieses individuais. Triangulação teórica: utilização de diferentes referenciais teóricos para interpretar os mesmos dados. Triangulação metodológica: combinação de métodos distintos (por exemplo, questionários + entrevistas + observação participante).

reforça a necessidade de que os entes federativos organizem e mantenham setores específicos voltados à gestão, acompanhamento e avaliação dessa modalidade, de modo a promover condições para uma escolarização inclusiva e equitativa.

Conforme evidenciado pelos relatos, a complexidade da função de gestor não se restringe à aplicação de normas legais, mas envolve mediação entre diferentes atores – professores, familiares, alunos e órgãos de controle – exigindo habilidades de negociação, liderança e tomada de decisão.

Além disso, os gestores mencionaram que lidar com a diversidade de necessidades educacionais específicas, associada à pressão por resultados e cumprimento de metas, constitui um desafio constante. Esse aspecto evidencia a tensão entre o cuidado individualizado – central à Educação Especial – e as exigências institucionais de padronização e avaliação de desempenho, reforçando a importância de formação contínua e de suporte técnico e administrativo adequados.

Por fim, a literatura aponta que tais desafios refletem não apenas questões estruturais e organizacionais, mas também dimensões históricas e culturais do magistério, especialmente no que tange à centralidade do cuidado na Educação Especial.

As dificuldades enfrentadas na gestão, resistência de colegas e limitações institucionais são apontadas nas falas quando Girassol nos diz que encontrou como desafios: *“a inclusão de estudantes com deficiência; a adaptação das escolas para receber alunos especiais., o trabalho com professores de sala de aula que não estavam preparados ou não tinham experiência no AEE, a falta de espaços físicos adequados para as Salas de Recursos, a escassez de materiais pedagógicos e verba limitada e a necessidade de alinhar a equipe da SMED para implementação efetiva das políticas de Educação Especial”*.

Girassol identifica problemas recorrentes na operacionalização da educação especial no âmbito escolar local: *“a inclusão de estudantes com deficiência, a baixa adaptação das escolas, a insuficiência de formação e experiência dos docentes em AEE, a carência de espaços físicos (salas de recursos), escassez de materiais pedagógicos e limitação orçamentária, além da necessidade de alinhamento da equipe da SMED para implementação das políticas”*.

Esses desafios – simultaneamente pedagógicos, organizacionais e orçamentários – exigem uma leitura que combine evidência empírica (Girassol) e fundamentos teóricos sobre inclusão e obrigatoriedade legal. Diante disso, observa-se que tais dificuldades impactam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tornando indispensável o investimento em formação continuada, reorganização curricular e adequação de espaços físicos e pedagógicos.

Nesse cenário, o papel do gestor da Educação Especial é crucial, pois cabe a ele coordenar e articular ações entre professores, equipe pedagógica, famílias e órgãos da secretaria de educação, garantindo que as diretrizes legais sejam cumpridas e que o ambiente escolar seja inclusivo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) reforçam essa responsabilidade ao

estabelecer que as instituições de ensino devem oferecer condições de acessibilidade, apoio especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

Autores como Mendes (2020) e Libâneo (2015) destacam que o gestor educacional precisa assumir uma postura de liderança democrática, fomentando a formação continuada dos docentes, incentivando práticas colaborativas e monitorando a implementação das políticas públicas de inclusão. Para Mantoan (2015), o gestor é mediador fundamental na construção de uma escola inclusiva, pois garante que os recursos, metodologias e apoios necessários sejam efetivados no cotidiano escolar, promovendo a participação plena de todos os estudantes.

Assim, a triangulação entre os desafios apontados por Girassol, as exigências legais e as contribuições teóricas evidenciam que o gestor de Educação Especial desempenha um papel estratégico na superação das barreiras à inclusão, tornando-se agente central na consolidação de uma escola mais justa, equitativa e comprometida com a diversidade. Verifica-se que sem mudanças sistêmicas (formação, liderança, recursos, espaços), os critérios para definir o gestor da Educação Especial tendem a ficar no plano retórico. Ball (1992,1994) interpreta essas questões de poder, de financiamento e de gestão local como interferência direta na efetivação das normas: políticas bem desenhadas dependem de capacidade administrativa e formação continuada para produzir práticas pedagógicas efetivas. Dessa forma, o papel do gestor da Educação Especial é central nesse processo e pode ser analisado em três dimensões complementares: política, pedagógica e administrativa. Nesse sentido, entendo que a dimensão política se refere ao compromisso do gestor com a implementação das políticas públicas e com a garantia do direito à Educação Especial e Inclusiva. Implica agir em conformidade com a legislação (como a LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) e defender o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, especialmente o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Exemplifico: um gestor que assegura a matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns e organiza o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está atuando na dimensão política. Outro exemplo: participar ativamente de Conselhos Municipais (de Educação, dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dos Direitos da Criança e do Adolescente) ou fóruns sobre Educação Especial e Inclusão contribui para o fortalecimento de políticas públicas. Em relação à dimensão pedagógica, compreendo que está atrelada à coordenação dos processos de ensino e aprendizagem, assegurando que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, acessíveis e baseadas em princípios de equidade. O gestor atua na formação continuada de professores, no acompanhamento das práticas pedagógicas e na articulação entre o ensino regular e o AEE. Por exemplo: promover reuniões pedagógicas para discutir adaptações curriculares, uso de recursos de tecnologia assistiva e estratégias diferenciadas de ensino para alunos com deficiência. Outro exemplo: incentivar projetos interdisciplinares que valorizem as potencialidades de cada aluno. A dimensão administrativa relaciona-se à organização e gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao funcionamento da escola. O gestor deve garantir

que o ambiente físico, os equipamentos e os profissionais estejam adequados para atender às demandas da inclusão. Exemplo: organizar o uso da sala de recursos multifuncionais, assegurar o transporte acessível para os alunos com deficiência e planejar o uso do orçamento escolar para compra de materiais pedagógicos acessíveis. Outro exemplo: gerenciar a equipe de apoio (intérpretes, cuidadores, professores de AEE) para que o atendimento seja eficaz e contínuo.

Outro aspecto que emerge, como desafio significativo, é apontado por Lavanda e diz respeito à dificuldade de *“lidar com a tensão existente entre as expectativas políticas, as demandas institucionais e a realidade escolar”*. Essa tensão evidencia um descompasso entre as diretrizes normativas e as condições concretas de implementação das políticas de Educação Especial, o que, segundo Ball (1994), é característico do que ele denomina Contexto da Prática, em que as políticas sofrem reinterpretações e adaptações para se tornarem exequíveis. Nessa perspectiva, as contribuições de Libâneo (2015) sobre gestão escolar reforçam que cabe ao gestor articular esses diferentes níveis – político, institucional e pedagógico – de modo a construir soluções que contemplem a inclusão e a equidade. A triangulação entre esses referenciais teóricos e minha própria percepção, enquanto pesquisadora, aponta para a necessidade de um espaço de escuta e de diálogo entre os diversos atores envolvidos, de forma a reduzir o distanciamento entre o que está prescrito nas legislações – como a LDB nº 9.394/1996 e a Resolução CEB/VNE nº 04/2001, pois são nelas que se concretiza o cotidiano das escolas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível pensar em estratégias que minimizem as tensões entre as demandas políticas e a realidade das escolas. Uma das principais alternativas é o fortalecimento da formação continuada dos gestores e professores como elemento central para a qualidade da educação. Além disso, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, estabelece que a União, os Estados e os Municípios devem garantir apoio técnico e financeiro para a implementação de políticas inclusivas. Assim, o investimento em processos formativos pode contribuir para reduzir o hiato entre as normativas e as práticas. Esse movimento, articulado com uma gestão democrática e participativa, tende a favorecer um ambiente mais equitativo e coerente com os princípios da Educação Especial e da Educação Inclusiva, garantindo que as políticas públicas se efetivem no cotidiano escolar.

Assim como os desafios da função de gestor em Educação Especial revelam tensões, limitações estruturais e exigências complexas de articulação política e pedagógica, as facilidades identificadas demonstram que existem recursos, experiências prévias e estratégias coletivas capazes de potencializar a atuação do gestor, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

5.2.2 Potencialidades da função do gestor

O critério referente às facilidades da função do gestor em Educação Especial revela um conjunto de elementos que contribuem para a consolidação de práticas de gestão mais efetivas e sensíveis às demandas da inclusão escolar. As contribuições dos colegas, aqui representados pelas flores, destacam recursos, experiências prévias e apoio institucional como aspectos que potencializam o exercício da função. A fala de Girassol aponta para: *“recursos, experiências prévias e apoio institucional que facilitaram a atuação[...] possibilidade de implementar reuniões de formação e capacitação dos professores do AEE”*.

A entrevistada evidencia a importância da existência de recursos materiais e humanos, bem como de experiências prévias que servem de referência para a tomada de decisão e para a implementação de estratégias de formação e capacitação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa perspectiva está em consonância com o disposto no Decreto nº 7.611/2011, que prevê o apoio técnico e financeiro para a oferta de serviços e formação continuada, reforçando o papel do gestor como articulador de políticas públicas.

De modo semelhante, Lavanda refere que há *“troca de experiências e aprendizado com pares, reuniões formativas e interação com outras escolas”*, e Begônia, em sua fala, diz que existem *“trabalho em grupo, trocas de experiências e momentos de estudo como conquistas significativas”*. Ambas ressaltam o valor da troca de experiências e do aprendizado coletivo, seja por meio de reuniões formativas, seja pela interação entre escolas e equipes. Tal visão aponta que o desenvolvimento profissional docente se constrói de forma colaborativa e contínua, em espaços que promovem reflexão e diálogo. A ênfase no trabalho em grupo e nas trocas de experiências revela que o gestor desempenha papel crucial na criação e na manutenção desses ambientes, garantindo a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, em consonância com o princípio da gestão democrática previsto no artigo 14 da LDB nº 9.394/1996.

Já em Miosótis destaca-se a fala: *“abertura para estudar e conhecer novas práticas e uso da escuta, ponderamento e fundamentação teórica para lidar com situações diversas”*. Isso explicita a abertura ao estudo em busca da fundamentação teórica para lidar com situações diversas, apontando para a necessidade de um gestor em constante formação e capaz de embasar suas decisões em referenciais sólidos. Libâneo (2015) sustenta que o gestor precisa atuar de forma pedagógica, promovendo condições para que a equipe escolar se engaje em processos formativos e de aprimoramento das práticas pedagógicas. A escuta ativa, a ponderação e a mediação, apontadas por Lótus também merecem destaque: *“capacidade de escuta, ponderamento e mediação de situações complexas”*.

Com isso, amplia-se a compreensão de que a função gestora não se restringe a questões administrativas, mas envolve também um olhar humanizado e resolutivo para as situações complexas que emergem no cotidiano escolar. As percepções de Margarida apontam nessa direção: *“ampliação de horizontes e aprendizado rico com a atuação na*

Educação Especial”. Do mesmo modo, Zínia pontua: *“facilidade de relacionamento interpessoal: comunicação, ética, calma, transparência e jogo de cintura. Capacidade de estudo contínuo e busca por qualificação constante. Reconhecimento e confiança por parte das colegas e gestores anteriores, facilitando o início da gestão”*.

Tais falas acrescentam uma dimensão de crescimento pessoal e profissional à análise, indicando que a experiência na Educação Especial amplia horizontes e promove um aprendizado contínuo. As competências de relacionamento interpessoal, comunicação ética e calma reforçam a ideia de que a liderança exige habilidades socioemocionais que promovam um ambiente escolar equilibrado e colaborativo. Por fim, Azaleia refere que: *“equipe de assessoras com diferentes especializações para apoio técnico e decisões em conjunto. Experiência prévia em gestão em outros setores (direção, coordenação, projetos como Mais Alfabetização) que permitiu aplicar estratégias de gestão de forma consistente”*.

Isso sublinha a relevância de contar com uma equipe de apoio técnico e de ter experiências prévias em diferentes funções da gestão escolar, como direção, coordenação e participação em projetos institucionais. Essa experiência prévia funciona como capital profissional que sustenta a prática atual, permitindo aplicar estratégias de gestão de maneira consistente e eficaz.

As facilidades apontadas pelos entrevistados permitem identificar elementos que contribuem para a constituição de um perfil de gestor em Educação Especial mais sensível às demandas do contexto escolar. Entre essas facilidades, destaca-se a capacidade de mediação entre diferentes atores escolares, a escuta ativa, a abertura ao diálogo e a valorização do trabalho colaborativo. Tais características encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), especialmente no artigo 14, que dispõe sobre a gestão democrática da educação, assegurando a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Essa diretriz legal reforça que a função do gestor não é meramente administrativa, mas pedagógica e articuladora, devendo favorecer espaços coletivos de planejamento e reflexão sobre a prática docente, sobretudo no campo da Educação Inclusiva.

Sob o ponto de vista teórico, Libâneo (2015) argumenta que a gestão escolar deve integrar dimensões pedagógicas, administrativas e políticas, o que exige do gestor uma postura propositiva e ética frente aos desafios e possibilidades do cotidiano escolar. Ball (1994), ao tratar do Contexto da Prática, lembra que os profissionais da educação reinterpretam as políticas públicas ao aplicá-las na realidade concreta das escolas, o que reforça a importância de gestores capazes de construir soluções criativas e contextualmente adequadas. Nesse sentido, as facilidades relatadas indicam que o gestor bem-sucedido é aquele que consegue alinhar as expectativas normativas – como as previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) às necessidades reais dos professores, estudantes e famílias, reduzindo tensões e fortalecendo práticas inclusivas. Esse alinhamento implica compreender que a efetivação das políticas públicas não se resume ao cumprimento formal das diretrizes, mas requer a sua ressignificação no contexto concreto da escola.

Por exemplo, ao reconhecer que a política orienta o uso de recursos de tecnologia assistiva, o gestor pode dialogar com os professores para identificar quais recursos ou estratégias melhor respondem às demandas de um estudante específico – como a adoção de *softwares* leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa ou materiais visuais adaptados. Dessa forma, o gestor atua como mediador entre a norma e a prática, articulando princípios legais e experiências pedagógicas reais, o que contribui para uma gestão mais sensível, participativa e comprometida com a aprendizagem do estudante PAEE.

Tais facilidades representam não apenas um conjunto de competências desejáveis, mas também um caminho para o fortalecimento da equidade educacional. Em minha experiência, a escuta e o diálogo são ferramentas fundamentais para construir relações de confiança e engajamento, criando um ambiente escolar mais aberto à participação e à inovação. Essa perspectiva também se articula com o que defendem autores como Nóvoa (2017) ao afirmar que o desenvolvimento profissional e a liderança escolar são processos coletivos, que se constroem no cotidiano e na partilha de experiências. Assim, as facilidades elencadas funcionam como alicerces para uma gestão comprometida com a inclusão, coerente com os dispositivos legais e com os princípios de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

As facilidades destacadas mostram caminhos promissores para o fortalecimento da gestão em Educação Especial; contudo, a falta de formação específica surge como um contraponto na próxima categoria. Mesmo em contextos favoráveis, o aprimoramento profissional permanece condição indispensável para a efetivação de práticas inclusivas e fundamentadas. Discutiremos esse aspecto a seguir.

5.2.3 Ausência de formação específica

A ausência de formação específica para atuar enquanto GEE é um fator que compromete a qualidade da gestão educacional e a implementação efetiva das políticas inclusivas.

Verificou-se nos dados dos entrevistados que, dos 11 entrevistados, oito apresentavam formação específica antes de atuarem enquanto gestores. Dois entrevistados assumiram a gestão sem formação específica na área da Educação Especial e um não buscou formação nesta área nem antes, nem durante, nem após a sua passagem pela gestão da Educação Especial. Diante das dificuldades encontradas por aqueles que não possuíam esta formação quando da vivência enquanto GEE, eles relataram lacunas significativas no desempenho de suas funções, as quais afetaram suas lideranças neste cargo. Girassol enfatiza que *“há deficiências na capacitação de professores e falta de cursos específicos e aprofundados em Educação Especial”*.

Esse fato estende-se à preparação dos gestores para atuar no setor, uma vez que se é professor da Educação Especial em um momento e, no outro, passa-se a ser gestor. De forma convergente, Narciso aponta que *“a ausência de formação compromete a competência técnica do gestor e sua legitimidade para tomada de decisões”*, destacando

o impacto direto da formação insuficiente tanto no exercício da liderança educacional, quanto na GEE.

Esses achados dialogam com a literatura. Para Libâneo (2015), o gestor escolar é responsável por organizar e coordenar o trabalho pedagógico de forma a atender às demandas sociais e legais, o que exige formação técnica e pedagógica consistente. Quando essa formação é insuficiente, o gestor tende a reproduzir práticas administrativas burocráticas, sem a devida articulação com o projeto pedagógico e sem compreender a complexidade da Educação Especial. Lück (2009) reforça que a gestão educacional requer competência política, pedagógica e relacional, sendo imprescindível a formação continuada que favoreça a construção dessas competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) determina, em seu art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar professores especializados ou capacitados para o atendimento educacional especializado. Embora a lei destaque a figura do professor, a do gestor é igualmente relevante, pois cabe a ele viabilizar tais condições no âmbito escolar. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza que a formação dos profissionais deve ser contínua e articulada com as políticas de inclusão. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca a importância do planejamento e da articulação entre gestores, professores e família, indicando que o gestor precisa conhecer profundamente a legislação para garantir sua execução.

Os relatos também revelam que a formação disponível nem sempre é adequada. Tulipa, por exemplo, relata que *“precisou correr atrás de formação específica porque caiu ‘de paraquedas’ no setor”*.

Esse fato demonstra imprevisto e ausência de um plano estruturado de formação para novos gestores. Duas entrevistadas ressaltam que, embora a formação continuada e o estudo individual possam suprir parte dessas lacunas, há temas que demandam conhecimento prévio sólido, como o manejo de síndromes, deficiências múltiplas e novas classificações diagnósticas. Lavanda refere, para qualificar sua atuação enquanto gestora, haver *“inicialmente, necessidade de estudo contínuo sobre perfis específicos (autismo, deficiência intelectual, auditiva, física etc.)”*.

Begônia nos traz a *“necessidade de formação continuada constante (não tinha tempo, fazíamos hora extra para estudar e buscar mais informações)”*.

As falas dos participantes também destacam fragilidades na oferta de uma formação que contemple a amplitude de conhecimentos que são necessários a uma gestão de Educação Especial. Tulipa refere a *“carência de cursos de qualidade presenciais específicos em Educação Especial atualmente, sendo muitos online (EAD), o que limita a formação sólida”*. Para Azaleia, há *“necessidade de buscar conhecimento de forma autodidata ou em formação continuada fora do serviço público”*.

Observa-se que muitas formações disponíveis são realizadas na modalidade EAD, de curta duração e pouco contextualizadas, o que dificulta o aprofundamento teórico-prático necessário para enfrentar desafios como elaboração de planos de atendimento

individualizados (PAI), articulação de políticas intersetoriais e gestão de situações emergenciais, como as vivenciadas durante a pandemia, como apontado por Lótus: *“necessidade de buscar formação continuada de forma autônoma, por meio de cursos e congressos, políticas municipais incompletas ou pouco detalhadas para casos mais complexos, ausência de orientação clara para situações emergenciais, como durante a pandemia”*.

Do ponto de vista pessoal, considero que a ausência de formação específica compromete não apenas o trabalho do gestor, mas também a confiança da equipe escolar no processo de inclusão de estudantes PAEE. Um gestor que não domina legislações, protocolos e práticas pedagógicas tende a apresentar dificuldades na mediação entre professores, famílias e órgãos administrativos, o que pode resultar em exclusão velada ou atendimento inadequado a estes estudantes. É necessário que os municípios invistam em programas de formação inicial e continuada, presenciais e de qualidade, voltados especificamente para a função gestora no contexto da Educação Especial.

Do ponto de vista crítico, entendo que a ausência de formação para gestores não pode ser vista apenas como uma falha individual, mas como um problema sistêmico. É papel das Secretarias de Educação instituir planos de formação continuada, vinculados às diretrizes nacionais e ao contexto local. Isso significa oferecer formações que não apenas transmitam conhecimento teórico, mas que promovam reflexão crítica, estudo de casos, elaboração de estratégias e trabalho colaborativo entre gestores, professores e equipes de apoio.

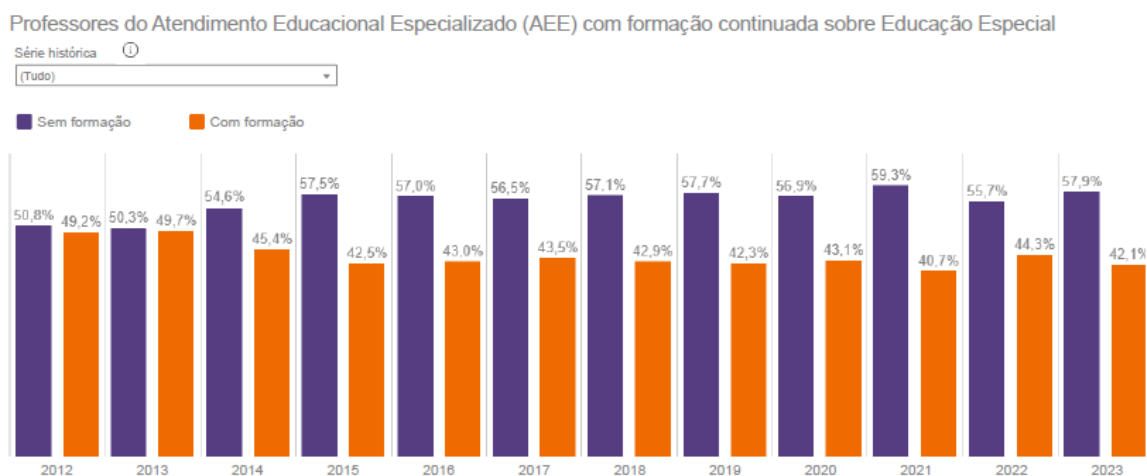
Portanto, a triangulação entre relatos empíricos, referenciais teóricos (Libâneo, 2015; Lück, 2009), normativos (LDB, 1996; MEC, 2008; Resolução CNE/CEB nº 4/2001) e reflexão crítica aponta para a urgência de uma política pública que contemple a formação de gestores da Educação Especial de modo estruturado, permanente e contextualizado. Essa medida é essencial para assegurar que a gestão cumpra seu papel de liderança pedagógica, articulador de recursos e promotor de equidade, e que promova a inclusão como princípio norteador da educação contemporânea. Somente assim será possível transformar o discurso da inclusão em prática concreta, efetivando o direito de todos à educação de qualidade.

Segundo dados do Painel de Indicadores da Educação Especial (Censo Escolar 2023, INEP/Instituto Rodrigo Mendes¹⁶), apenas 6,1% dos professores regentes da Educação Básica no Brasil possuem formação continuada específica de 80 horas certificada pelo MEC em Educação Especial, embora esse percentual tenha subido em relação a 2012, quando eram apenas 4,2%. Adicionalmente, o Censo Escolar revela que apenas cerca de um em cada dez diretores de escola possuem curso de especialização em gestão escolar (mínimo de 80 horas). Essas estatísticas reforçam que a formação

¹⁶ Instituto Rodrigues Mendes: <https://institutorodrigomendes.org.br/painel-indicadores-atualizacao-censo-2023/>.

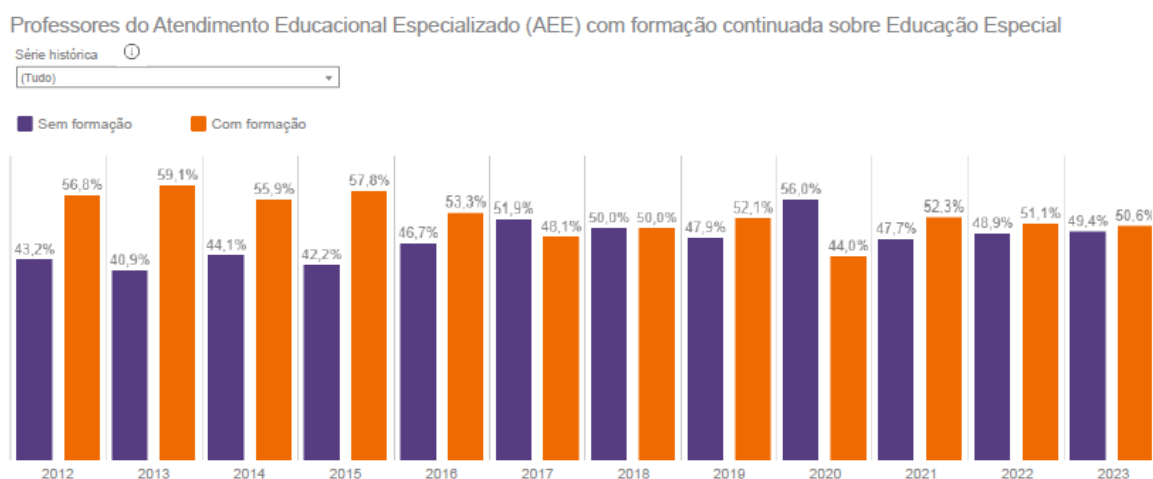
para lidar com Educação Especial – tanto no corpo docente quanto na gestão – permanece incipiente. Para fins ilustrativos, seguem os dados:

Figura 13 – Censo Escolar/dados do Brasil



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2025).

Figura 14 – Censo Escolar/dados de Caxias do Sul



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (2025).

A ausência de formação específica para gestores da Educação Especial permanece como um desafio central para a efetivação da inclusão escolar no Brasil. Apesar de a maioria dos diretores possuir formação superior, poucos contam com especialização em gestão escolar ou em Educação Especial (INEP, 2019; Instituto Rodrigo Mendes, 2023). Essa lacuna compromete a liderança pedagógica, a articulação de políticas intersetoriais e a mediação de práticas inclusivas, como destacam Lück (2009) e Mantoan (2015).

Os relatos dos participantes evidenciam que muitos gestores aprendem “na prática”, sem suporte formal, reforçando a necessidade de políticas públicas que ofereçam formação continuada, contextualizada e alinhada à legislação vigente (LDB/1996; MEC, 2008; CNE/CEB, 2009).

Diante das lacunas formativas e das dificuldades apontadas na gestão da Educação Especial, torna-se necessário analisar não apenas os desafios enfrentados, mas também os espaços de atuação e os limites que condicionam a prática do gestor. Compreender as proximidades, como as competências adquiridas na experiência prática, o apoio de equipes escolares e os recursos disponíveis; e os limites, como a insuficiência de políticas estruturadas, a escassez de formação específica e as barreiras burocráticas; permite aprofundar a reflexão sobre a efetividade da gestão da Educação Especial. Esse enfoque possibilita uma análise crítica sobre até que ponto o gestor consegue articular teoria, legislação e prática pedagógica para atender às demandas da Educação Especial, mesmo diante das restrições do contexto institucional.

5.2.4 Proximidades e limites da atuação

A atuação do gestor na Educação Especial evidencia uma tensão constante entre os espaços de autonomia e os obstáculos estruturais que condicionam sua prática. Por um lado, as proximidades referem-se às competências desenvolvidas ao longo da experiência, como a capacidade de articular professores, familiares e equipe multiprofissional, planejar atendimentos individualizados e implementar práticas pedagógicas diferenciadas e diversificadas, dentro das limitações do contexto escolar. Por outro, os limites surgem da insuficiência de formação específica, da falta de políticas municipais detalhadas para situações complexas, do acesso restrito a recursos e da necessidade de interpretar e aplicar legislações complexas como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2011) destacam que a efetividade da inclusão depende da habilidade do gestor em transitar entre esses polos, conciliando práticas pedagógicas inovadoras com a realidade institucional, promovendo, assim, avanços concretos mesmo diante de limitações estruturais.

A atuação do gestor na Educação Especial configura-se como um campo marcado por tensões entre as demandas legais, as políticas públicas e a realidade cotidiana das escolas. Os relatos dos participantes evidenciam que, embora a gestão permita avanços significativos na promoção do acesso dos estudantes PCDs, ela enfrenta desafios estruturais e contextuais que limitam a efetividade das ações. Girassol destaca que “*as políticas de implementação das Salas de Recursos foram disruptivas e desestabilizaram a rotina escolar*”.

Isso revela a necessidade de alinhar a gestão às políticas públicas, mesmo diante da resistência de parte da comunidade escolar. De forma semelhante, Lavanda enfatiza que a Educação Inclusiva, enquanto marco transformador, exige revisão das práticas pedagógicas e conciliação entre teoria, política pública e prática diária, frente às tensões sociais e econômicas existentes.

A proximidade do gestor com a política educacional, sua capacidade de articulação e a experiência adquirida ao longo da atuação emergem como fatores favoráveis à implementação das políticas de inclusão. Begônia ressalta que, “*embora a inclusão*

estivesse vinculada à ideologia política do período, havia uma articulação com políticas públicas municipais, como o orçamento participativo e o apoio de instituições como APAE”.

Nesse sentido, Cravo observa que *“a interpretação da política de inclusão total do MEC demanda sensibilidade para adaptar diretrizes nacionais às necessidades reais dos alunos, especialmente diante do aumento de crianças com diagnóstico de autismo ou múltiplas deficiências”.*

Por outro lado, os limites da atuação são igualmente evidentes. Miosótis aponta que *“lacunas entre legislação e prática local exigem iniciativa própria do gestor para buscar capacitação, congressos e articulação com universidades, diante da falta de interesse coletivo ou recursos insuficientes”.*

Narciso reforça que *“políticas nacionais, como a Lei de Salamanca, oferecem diretrizes, mas não contemplam integralmente as especificidades locais, exigindo habilidade do gestor em conciliar normas e práticas pedagógicas viáveis”.*

Tulipa evidencia que *“políticas formativas e técnicas foram complementares: a formação acadêmica e os cursos de especialização permitiram alavancar a atuação prática na gestão da Educação Especial”.*

Autores como Libâneo (2015) e Lück (2009) corroboram que a efetividade da gestão escolar depende da competência do gestor em liderar pedagogicamente, articular recursos, formar equipes e mediar conflitos. Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2011) reforçam que a inclusão só se concretiza quando o gestor consegue traduzir políticas públicas em práticas escolares adaptadas ao contexto local, promovendo a participação e o aprendizado de todos os estudantes.

Percebe-se que a função do gestor da Educação Especial exige conciliar demandas políticas, legais e pedagógicas, articulando planejamento estratégico e ação cotidiana. As proximidades da atuação, como experiência prática, articulação com a rede e capacidade de mediação, podem ampliar a eficácia das políticas inclusivas. Ainda assim os desafios como resistência docente, lacunas formativas, recursos limitados e complexidade normativa demandam investimentos contínuos em formação, suporte técnico e políticas estruturadas.

A função de gestor da Educação Especial situa-se em uma intersecção complexa entre diretrizes legais, políticas públicas e práticas escolares, exigindo habilidades que vão além da gestão administrativa. Os relatos dos participantes destacam que, embora a gestão possa possibilitar avanços significativos na promoção da inclusão, ela se depara com desafios estruturais e contextuais que limitam sua efetividade. Girassol, por exemplo, evidencia que *“as políticas de implementação das Salas de Recursos foram disruptivas e desestabilizaram a rotina escolar”.*

Isso demonstra que a inserção de novas políticas exige adaptação, tanto do gestor, quanto da equipe escolar. Além da adaptação, exige do gestor a capacidade de mediação para superar resistências.

Lavanda reforça que *“a Educação Inclusiva representa um marco transformador, exigindo revisão de práticas pedagógicas e conciliação entre teoria, política pública e*

prática cotidiana, sobretudo diante das tensões sociais, econômicas e de recursos disponíveis”.

Entre as proximidades da atuação, destacam-se a experiência adquirida ao longo da prática, a capacidade de articulação com diferentes atores da rede escolar e o alinhamento estratégico com políticas públicas. Begônia observa que, embora a inclusão estivesse vinculada a ideologias políticas do período, o gestor pôde aproveitar instrumentos como o orçamento participativo e a colaboração com instituições especializadas (APAE, Apadev, INAV), permitindo uma gestão que combinava interesses comunitários e demandas legais. Cravo acrescenta que interpretar a política de inclusão total do MEC exige sensibilidade e conhecimento técnico para adaptá-la às necessidades reais dos alunos, especialmente no contexto de aumento de diagnósticos de autismo e múltiplas deficiências. Tulipa e Azaleia reforçam que a formação acadêmica e os cursos de especialização podem alavancar a atuação prática, permitindo que gestores se articulem com professores e famílias de modo a viabilizar políticas de inclusão, ainda que haja limitações do sistema público e lacunas formativas.

Ao mesmo tempo, os desafios da gestão permanecem evidentes. Miosótis destaca que lacunas entre legislação e prática local exigem que o gestor busque constantemente formação complementar, participe de congressos e estabeleça parcerias com universidades, uma vez que políticas municipais muitas vezes se mostram insuficientes para atender à complexidade do contexto escolar. Narciso aponta que políticas nacionais, como a Lei de Salamanca, oferecem diretrizes amplas, mas não contemplam integralmente as especificidades locais, exigindo do gestor habilidade para conciliar normas legais com práticas pedagógicas viáveis e contextualizadas. Lótus e Margarida enfatizam que, embora políticas orientadoras existam, sua implementação depende da articulação efetiva com professores, recursos humanos e financeiros, sendo frequentemente limitada pela resistência docente, escassez de subsídios e apoio institucional insuficiente.

A literatura reforça que essas tensões são estruturais e demandam competências múltiplas. Libâneo (2015) afirma que a efetividade da gestão escolar depende da capacidade do gestor em liderar pedagogicamente, articular recursos, mediar conflitos e promover a participação de todos os sujeitos no projeto educativo. Lück (2009) complementa que a gestão educacional eficaz combina liderança política, pedagógica e relacional. Autores especializados em inclusão, como Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2011), destacam que a concretização da Educação Inclusiva exige que o gestor traduza políticas públicas e legislações em práticas adaptadas à realidade da escola, promovendo o direito à aprendizagem para todos os alunos.

Do ponto de vista crítico, a análise evidencia que a função do gestor da Educação Especial não se limita à execução de políticas, mas envolve o equilíbrio entre proximidades e desafios. As proximidades incluem a experiência prática, a capacidade de articulação e o conhecimento das políticas públicas, enquanto os desafios englobam resistência docente, lacunas formativas, limitações institucionais e a complexidade normativa. Superar esses desafios requer investimentos estruturados em formação

continuada, suporte técnico e políticas de incentivo, de modo a fortalecer o papel do gestor como mediador entre teoria, legislação e prática escolar. A gestão da Educação Especial é condição *sine qua non* para a transformação da escola em espaço inclusivo, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado de todos os estudantes.

A análise das proximidades e desafios da função de gestor da Educação Especial evidencia que sua atuação é marcada por uma constante tensão entre oportunidades e limitações. As proximidades, como a experiência adquirida na prática, a capacidade de articulação com professores, famílias e equipes multiprofissionais, e o alinhamento estratégico com políticas públicas, permitem avanços significativos na implementação da inclusão escolar. Por outro lado, os desafios, como a resistência docente, lacunas formativas, escassez de recursos e a complexidade normativa, exigem do gestor uma postura reflexiva, mediadora e inovadora. A literatura reforça que a efetividade da gestão depende da habilidade em conciliar teoria, legislação e prática pedagógica (Libâneo, 2015; Lück, 2009), enquanto autores especializados em inclusão (Mantoan, 2015; Glat e Pletsch, 2011) enfatizam que a transformação da escola em espaço inclusivo só ocorre quando o gestor consegue traduzir políticas e diretrizes em práticas adaptadas ao contexto local. Percebe-se que o gestor da Educação Especial desempenha papel central na garantia de direitos, na mediação de conflitos e na promoção de práticas pedagógicas equitativas, sendo indispensável investir em formação continuada, suporte técnico e políticas estruturadas para fortalecer sua atuação e assegurar que a inclusão seja efetiva, ampla e sustentável.

A reflexão sobre as proximidades e desafios enfrentados pelos gestores da Educação Especial evidencia que, além das competências interpessoais e da capacidade de articulação política e pedagógica, a atuação exige respaldo em critérios técnicos sólidos. Esses critérios englobam a compreensão aprofundada de legislações, normas e protocolos, a capacidade de análise de diagnósticos e necessidades dos alunos, o planejamento estratégico de recursos e a avaliação contínua das práticas pedagógicas e administrativas. Ao avançar para a análise dos critérios técnicos, torna-se possível investigar como o conhecimento especializado, aliado à experiência prática, orienta a tomada de decisões, assegura conformidade legal e potencializa a efetividade das políticas de inclusão, constituindo um elo entre a gestão estratégica e os resultados concretos na Educação Especial.

5.2.5 Critérios técnicos

A atuação na Educação Especial exige que os profissionais desenvolvam critérios técnicos sólidos, capazes de sustentar decisões pedagógicas e administrativas de forma ética, eficiente e fundamentada. Esses critérios incluem o domínio de conhecimentos sobre diagnósticos, síndromes, deficiências e necessidades educativas específicas, bem como a capacidade de elaborar estratégias individualizadas, organizar atendimentos especializados e planejar recursos humanos e materiais de acordo com a realidade

escolar. Cabe a este gestor a habilidade em traduzir diretrizes legais e normativas em práticas pedagógicas concretas, respeitando as particularidades de cada aluno.

Os relatos de professores gestores evidenciam a centralidade da experiência prática associada ao conhecimento técnico. Narciso enfatiza que: *“embora a formação acadêmica seja indispensável, a competência técnica se consolida a partir da atuação em diferentes contextos e com diferentes perfis de alunos, permitindo ao gestor interpretar políticas e legislações de forma crítica e adaptada à realidade da rede”*.

Tulipa complementa que *“a prática, aliada à formação continuada, possibilitou acompanhar o desenvolvimento das escolas e elaborar planos de ação consistentes, reforçando a importância de experiência em sala de aula e no AEE para a tomada de decisões eficazes”*.

Os critérios técnicos também englobam conhecimentos legislativos e administrativos, fundamentais para garantir a conformidade das ações e a efetividade das políticas públicas. Begônia aponta que *“o gestor deve ter domínio da legislação, visão política, capacidade de planejamento e firmeza na mediação de conflitos, combinando sensibilidade pedagógica com competências administrativas”*.

Cravo e Miosótis destacam que o conhecimento técnico inclui não apenas a gestão de recursos, mas também a análise de diagnósticos iniciais, a implantação de atendimentos adequados e a articulação com a realidade da rede escolar, de modo a superar lacunas estruturais e resistências docentes.

Do ponto de vista formativo, Lavanda e Lótus reforçam que a formação teórica não se dissocia da prática: o conhecimento técnico precisa ser continuamente atualizado e consolidado por meio de especializações, cursos e experiências em diferentes contextos. Margarida e Azaleia destacam que essa integração entre formação e prática permite ao gestor compreender profundamente o desenvolvimento das crianças, as especificidades de cada deficiência e a melhor forma de articular políticas educacionais, garantindo que as ações sejam coerentes, fundamentadas e adaptadas às demandas reais das escolas.

Do ponto de vista crítico, percebe-se que os critérios técnicos não podem ser considerados isoladamente. Eles precisam estar articulados com experiência prática, sensibilidade pedagógica e atualização contínua, formando a base da competência do gestor na Educação Especial. A atuação na Educação Especial requer que os profissionais e gestores articulem de maneira integrada critérios formativos e técnicos, os quais se complementam e são imprescindíveis para assegurar práticas pedagógicas eficazes e gestão competente.

A formação acadêmica inicial, composta por graduação e especializações, constitui a base teórica que orienta a prática pedagógica, oferecendo aos profissionais um repertório de conhecimentos necessários para compreender a diversidade de deficiências, os diferentes perfis de aprendizagem e as estratégias de ensino individualizado. Girassol enfatiza que *“é fundamental que os profissionais tenham referências básicas para poder trabalhar e saber com propriedade a respeito do assunto”*.

A escolha de quem atua na Educação Especial deve privilegiar aqueles com formação específica e alinhamento à gestão pública e aos concursos da área. Lavanda

aprofunda essa perspectiva, ressaltando que *“formação e experiência técnica devem caminhar juntas: o conhecimento teórico deve ser constantemente aprofundado e complementado pela prática em sala de aula e na gestão escolar”*. Para ela, o profissional da Educação Especial precisa ser um estudioso contínuo, capaz de compreender não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os emocionais e de saúde do estudante, refletindo a complexidade do trabalho nesta área. De forma complementar, Narciso observa que *“a prática em diferentes contextos e com diferentes diagnósticos enriquece a competência técnica, permitindo ao gestor interpretar de forma crítica as políticas nacionais e locais, adaptando-as à realidade da rede e dos alunos”*.

Os critérios técnicos vão além da prática pedagógica e abrangem conhecimentos administrativos, legislativos e políticos, essenciais para a implementação adequada de políticas públicas. Begônia destaca que o gestor deve combinar sensibilidade com firmeza, domínio da legislação, visão política e habilidade de planejar recursos e materiais, garantindo que as ações pedagógicas respeitem limites legais e promovam inclusão efetiva. Cravo e Miosótis complementam que o gestor precisa compreender a realidade da rede, a organização escolar e os recursos disponíveis, exercendo capacidade de mediação entre teoria, prática e demandas institucionais, de modo a superar lacunas estruturais e resistências docentes.

A triangulação entre relatos de profissionais, literatura e legislação revela que o sucesso na Educação Especial exige profissionais apaixonados pelo conhecimento, comprometidos com a aprendizagem dos alunos e aptos a integrar teoria e prática. Tulipa, Margarida e Azaleia reforçam que a prática sem embasamento formativo é limitada, e que a formação sem experiência se torna volátil; ambos os critérios são indispensáveis para que o gestor seja capaz de planejar, avaliar e intervir com eficácia. Além disso, a atualização contínua e o estudo aprofundado das políticas, resoluções e pareceres são essenciais para que o gestor possa tomar decisões fundamentadas e éticas, promovendo a inclusão com base em evidências e práticas bem estruturadas.

Do ponto de vista crítico, percebe-se que os critérios formativos e técnicos na Educação Especial não podem ser considerados de forma isolada. A formação fornece a compreensão teórica necessária para interpretar diagnósticos, legislações e políticas educacionais, enquanto a experiência prática consolida habilidades de mediação, planejamento e tomada de decisão contextualizada. Assim, a integração entre conhecimento técnico, experiência prática e sensibilidade pedagógica constitui o núcleo da competência do gestor, sendo condição preponderante para a efetividade da Educação Especial e para a transformação das práticas inclusivas nas escolas.

A análise dos critérios formativos e técnicos evidencia que a atuação na Educação Especial depende da integração entre conhecimento teórico, experiência prática e domínio das legislações e políticas públicas. Os relatos de professores e gestores demonstram que a formação acadêmica especializada e continuada oferece o embasamento necessário para compreender diagnósticos, estratégias pedagógicas e necessidades específicas dos alunos, enquanto a prática consolidada em diferentes contextos garante a aplicação efetiva desses conhecimentos na rotina escolar. A

literatura corrobora que a competência técnica não se restringe à prática pedagógica, abrangendo também a capacidade de planejamento, gestão de recursos, mediação de conflitos e interpretação das políticas de inclusão (Libâneo, 2015; Lück, 2009; Mantoan, 2015). Percebe-se que apenas a articulação entre formação, experiência e sensibilidade pedagógica possibilita decisões fundamentadas, ações inclusivas e gestão ética, transformando a teoria em prática efetiva. Esse entendimento prepara o caminho para a análise do próximo tema, que investigará os limites e possibilidades de atuação do gestor, permitindo compreender como os critérios formativos e técnicos se traduzem em estratégias viáveis dentro da complexidade do contexto escolar.

Em síntese, a atuação do gestor na Educação Especial, na perspectiva dos entrevistados, configura-se como um equilíbrio dinâmico entre critérios formativos, competências técnicas e sensibilidade pedagógica. As proximidades da atuação – articulação com professores, uso de diagnósticos e apoio técnico – evidenciam que a gestão eficaz potencializa práticas inclusivas e fortalece a equipe escolar. Simultaneamente, os desafios – lacunas na formação, resistência docente, recursos limitados e complexidade normativa – reforçam a necessidade de atualização contínua e aprofundamento técnico. A triangulação entre relatos de professores, literatura especializada e legislação demonstra que a competência do gestor não se reduz à aplicação de normas, mas se consolida na capacidade de transformar conhecimento em ações concretas, promovendo inclusão efetiva e garantindo direitos educacionais. Dessa forma, a gestão da Educação Especial emerge como eixo estratégico para consolidar práticas pedagógicas de qualidade e equidade, articulando teoria, prática e ação ética.

gestão promove o desenvolvimento de uma cultura institucional que valoriza a diferença, fortalece o pertencimento e amplia as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os critérios técnicos e formativos para atuação dos gestores de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024, buscando compreender os desafios, facilidades e lacunas formativas que permeiam sua prática profissional. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, permitindo a exploração em profundidade do fenômeno estudado e a construção de uma análise interpretativa ancorada na realidade dos sujeitos participantes.

O estudo envolveu gestores e professores que atuaram na gestão da Educação Especial, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, permitindo uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado. A organização e categorização dos dados seguiram a proposta de Bardin (1994), resultando na construção de cinco categorias analíticas que orientaram a interpretação dos achados. A primeira categoria, referente aos *desafios da função de gestor*, evidenciou questões como a complexidade das normativas, a necessidade de mediação entre diferentes atores da comunidade escolar e as dificuldades para implementar políticas inclusivas diante da escassez de recursos e da resistência de alguns docentes. Além disso, observou-se que a desmotivação de alguns professores e a necessidade de mediação constante entre família, escola e Secretaria Municipal de Educação exigem do gestor uma postura de liderança articuladora e sensível às singularidades dos estudantes com deficiência. A segunda categoria, que abordou as *facilidades da função de gestor*, destacou experiências positivas, como o apoio técnico da equipe de Educação Especial, o uso de diagnósticos para subsidiar decisões pedagógicas e a articulação intersetorial que potencializa práticas inclusivas. Experiências exitosas foram relatadas, revelando que, quando há cooperação entre professores, gestores e comunidade escolar, os resultados no processo de inclusão são potencializados. A terceira categoria, voltada à *ausência de formação específica para a gestão em Educação Especial*, revelou lacunas na formação inicial e continuada, apontando a necessidade de capacitações mais consistentes que preparem o gestor para enfrentar os desafios da inclusão de forma fundamentada. Conforme apontam autores como Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2012), a formação dos profissionais da Educação Especial precisa contemplar de forma mais consistente as temáticas de inclusão, acessibilidade e desenho universal da aprendizagem, de modo que o gestor possa liderar processos pedagógicos com fundamentação teórica sólida e práticas inovadoras. A quarta categoria, referente aos *limites da atuação*, trouxe à tona aspectos ligados às restrições legais, administrativas e estruturais que delimitam a autonomia do gestor, impactando diretamente sua capacidade de promover mudanças significativas no cotidiano escolar. Por fim, a quinta categoria, relacionada aos *critérios técnicos para composição do gestor*, analisou o perfil profissional dos participantes, sua experiência na rede de ensino, tempo de serviço e trajetória na área da Educação Especial, permitindo compreender de que maneira esses fatores influenciam suas práticas e decisões.

Em conjunto, essas cinco categorias forneceram uma visão abrangente e integrada da realidade vivida pelos gestores na Educação Especial, possibilitando uma análise crítica que articula dimensões subjetivas, institucionais e políticas do processo de gestão.

Em relação a esta pesquisa, fica evidente que este contexto, por não ser neutro, mas sim um campo de luta, de negociação e de disputa de significados; por gerar textos ambíguos, que abrem brechas para diferentes interpretações; e por articular influências globais e locais, combinando pressões internacionais com interesses políticos nacionais e regionais, não possibilita uma definição clara sobre quais critérios formativos e técnicos são necessários para que um professor ascenda às Secretarias de Educação na função de gestor da Educação Especial. Aqui, abre-se espaço para a barganha política.

Dessa forma, o estudo reforça a importância de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da formação dos gestores educacionais, que, neste caso, devem contemplar os gestores da Educação Especial, reconhecendo-os como atores estratégicos no processo de construção de uma escola inclusiva. A triangulação entre os dados empíricos, os referenciais teóricos e o arcabouço legal (LDB 9.394/1996, Decreto 7.611/2011 e Resolução CNE/CEB nº 04/2001, dentre as demais citadas nesta pesquisa) evidenciou que a efetivação da inclusão depende não apenas de recursos e normativas, mas também de formação crítica e continuada que empodere o gestor para a tomada de decisões fundamentadas e éticas. Aqui, novamente Ball (1994) permite afirmarmos a necessidade de analisar as políticas educacionais associando Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática.

Vale destacar que, ao traçar o perfil dos profissionais que atuaram na gestão da modalidade Educação Especial na SMED de Caxias do Sul, entre os anos de 1999 e 2024, encontro mais mulheres, na sua maioria com formação inicial que as habilite ao exercício do Magistério. Neste quesito, observando a Resolução CME nº 35/2017, nove professoras estariam de acordo com essa legislação, que em seu artigo 22 refere que “[...] Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência [...]” (s.p.).

Em relação à graduação, somente três professoras estariam legalmente investidas para a função que ora pesquiso, sendo apontadas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu art. 18:

[...] § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
I - **formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas**, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, p. s.p., grifo próprio).

Tal recorte encontramos igualmente na Resolução CME nº 35/2017, em seu art. 22: “[...] I - formação em cursos de licenciatura plena em Educação Especial ou em uma de suas áreas” (s.p.).

Sobre as especializações, todos os professores as possuem a nível *Lato Sensu*, mas somente as especializações em uma das áreas da Educação Especial, isto é: DV, DA, DF, DI. Após a reformulação do currículo da graduação de Pedagogia, e com o surgimento das múltiplas especializações associado à ampliação de conceitos da área da deficiência, ainda surgiram especializações em Deficiências Múltiplas e, recentemente, sobre TEA. Essas são áreas da Educação Especial que, para além da atuação em AEE, poderiam conduzir os profissionais à atuação na função de gestor no caso de haver uma política estruturante em relação à especificidade do cargo de Gestor da Educação Especial.

Quanto a mestrado e doutorado, esses sinalizam a busca pelo aprofundamento de conhecimentos e pesquisa sobre a área da Educação Inclusiva. Vale destacar que, no município de Caxias do Sul/RS, assim como em demais municípios brasileiros, ainda não existe uma proposta efetiva de plano de carreira para os professores que contemple essa formação a nível de pós-graduação *strictu senso*.

Retomando, a utilização do referencial de Ball (1992) foi central para compreender a dinâmica entre formulação e implementação das políticas de inclusão no município. O Contexto de Produção de Texto permitiu analisar o momento em que as políticas foram elaboradas, evidenciando as intenções do Estado, os discursos dominantes e os atores envolvidos na sua construção. No caso de Caxias do Sul, observou-se que o texto da política de inclusão se consolidou especialmente durante gestões alinhadas ao Partido dos Trabalhadores (PT), em consonância com a LDBEN/1996 e com o movimento internacional inspirado pela Declaração de Salamanca (1994). As entrevistas revelaram que a criação dos GAPs (Grupos de Apoio Pedagógico) e a adoção do orçamento participativo buscavam legitimar a inclusão e estabelecer uma rede de apoio institucionalizada. Contudo, em consonância com Ball (1992), reconhece-se que esse processo é permeado por disputas, pois ainda que o plano de governo assumisse compromisso com a inclusão, as condições concretas de execução já traziam tensões e prenunciavam resistências.

Já o Contexto da Prática, conforme delineado por Ball (1992), possibilitou compreender o espaço em que as políticas “ganham vida” e são reinterpretadas pelos atores escolares. Os participantes das entrevistas evidenciaram que, no momento da implementação, o texto político não foi simplesmente aplicado, mas sim recriado e negociado segundo as realidades de cada escola. Resistências docentes à inclusão, práticas pedagógicas tradicionais e a ausência de formação específica foram apontadas como entraves recorrentes. Somam-se a isso a sobrecarga emocional e a invisibilidade do trabalho do gestor da Educação Especial, que precisa mediar conflitos entre professores, famílias e Secretaria de Educação. Em contrapartida, emergiram também iniciativas criativas, como projetos voltados para adolescentes e adultos da Educação Especial e atividades de contraturno – dança, capoeira, flauta, teatro – que materializam uma leitura contextualizada e inovadora da política de inclusão. Dessa forma, confirma-se a perspectiva de Ball (1992) de que a política educacional é sempre uma construção

híbrida, que transita entre o discurso oficial e as condições concretas de sua efetivação, sendo continuamente reinterpretada pelos sujeitos que a vivenciam no cotidiano escolar.

Ainda considerando o Contexto da Prática, segundo Ball (1992, 1994), minha vivência na gestão da Educação Especial e as respostas obtidas nas entrevistas feitas, alinhio enquanto atribuições da função: (a) articulação entre texto legal e redes de ensino (uma vez que é responsável por interpretar a legislação da três esferas envolvidas e traduzir em normativas locais, nos planos municipais/estaduais e nas orientações técnicas. Isso garante que o texto oficial se converta em políticas públicas operacionais dentro das escolas); (b) definição de onde e como funcionam as salas de AEE; (c) garante a distribuição de profissionais de apoio e professores especializados; (d) adquire e distribui materiais didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas. Sem essa mediação, muitas escolas ficariam desamparadas para implementar a política inclusiva; (e) formação continuada e assessoria pedagógica, uma vez que atua como formadora e apoiadora dos professores da rede, oferecendo capacitação sobre práticas inclusivas, acessibilidade curricular e uso de recursos. Também (f) orienta as equipes escolares na resolução de casos complexos (por exemplo, adaptações para estudantes com deficiências, TEA ou altas habilidades/Superdotação). (g) Monitoramento e avaliação da política, pois é quem acompanha como a legislação está sendo efetivada nas escolas, identificando avanços e lacunas de forma a ajustar práticas e criar novas estratégias para que a inclusão não fique apenas no plano normativo. (h) Mediação política e defesa de direitos: para Ball (1992, 1994) o Contexto da Prática é sempre campo de disputas e, nesse sentido, a gestão da Educação Especial deve atuar como defensora dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dialogando com: movimentos sociais, Conselhos de Educação, famílias e gestores escolares, pois isso fortalece a perspectiva da Educação Inclusiva como direito, mesmo diante de pressões por retrocessos. A política inclusiva não depende apenas do esforço isolado de cada escola, mas de um sistema articulado de suporte.

Nesse sentido, as 11 entrevistas realizadas evidenciaram questionamentos sobre quem é gestor da Educação Especial, quais as dificuldades, as facilidades, quais conquistas/avanços, quais as proximidades/desafios da política partidária/institucional e qual a formação necessária para galgar tal função. Esses questionamentos ficaram evidenciados no decorrer do aprofundamento das abordagens utilizadas por Ball (1992, 1994). Esta análise revela exatamente o que o autor aponta: a política não é estática nem neutra. Ela é atravessada por disputas ideológicas, limitações estruturais e interpretações cotidianas. O gestor atua como mediador que precisa traduzir a política para a realidade, conciliando demandas legais, pedagógicas e sociais. Esse contexto reverbera em muitas das falas dos entrevistados, tanto de forma clara quanto sutil.

Para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas, adotou-se a Análise de Conteúdo conforme a metodologia proposta por Bardin (1994) por se tratar de um procedimento sistemático e objetivo para a descrição do conteúdo das mensagens. Essa técnica possibilitou a categorização das falas dos participantes em unidades temáticas que expressam sentidos comuns, permitindo identificar regularidades, divergências e

aspectos implícitos nos discursos. O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, de acordo com a estrutura sugerida pela autora. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante e a organização do *corpus*; na fase de exploração, efetuou-se a codificação e a classificação das falas segundo critérios previamente definidos; e, por fim, na etapa de tratamento e interpretação, procedeu-se à inferência e à articulação com o referencial teórico. A aplicação dessa técnica revelou-se adequada para compreender a complexidade da gestão da Educação Especial, pois possibilitou transformar o conteúdo das entrevistas em categorias significativas, como desafios, facilidades, limites de atuação, ausência de formação e perfil dos gestores, as quais serviram de base para a construção da análise e discussão dos resultados.

Por fim, a análise integrada permitiu responder de forma consistente à questão central da pesquisa ao evidenciar que a atuação do gestor da Educação Especial é atravessada por múltiplas dimensões que se complementam e se tensionam mutuamente. Os desafios e limites identificados demonstram que a gestão exige não apenas conhecimento técnico e domínio das normativas, mas também habilidades de liderança, mediação de conflitos e tomada de decisão estratégica. As facilidades apontadas revelam que, quando há apoio técnico, formação adequada e articulação intersetorial, é possível construir práticas inclusivas mais efetivas. Entretanto, a ausência de formação específica ainda se configura como um entrave para que os gestores da Educação Especial possam exercer um papel transformador e inovador. Por fim, a análise do perfil e da composição desses profissionais evidencia que sua trajetória, experiência e tempo de serviço impactam diretamente a forma como compreendem e implementam as políticas de inclusão. Dessa maneira, os achados reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada, suporte institucional e valorização da função gestora da Educação Especial, de modo que a escola se constitua como um espaço genuinamente inclusivo e equitativo.

Os resultados revelaram que a gestão da Educação Especial é uma função marcada por múltiplas demandas e tensões. De um lado, os gestores enfrentam desafios relacionados à complexidade das normativas, à resistência de parte do corpo docente, à escassez de recursos e à necessidade de mediação de conflitos entre diferentes atores da comunidade escolar. De outro, foram identificadas facilidades que potencializam o trabalho, como o apoio técnico especializado, a articulação intersetorial e o uso de diagnósticos pedagógicos que subsidiam a tomada de decisão.

A pesquisa também evidenciou uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos gestores para atuar nesta modalidade e também na perspectiva inclusiva, o que reforça a importância de políticas públicas que ofereçam programas de capacitação consistentes e contextualizados. A análise do perfil profissional e do tempo de serviço dos participantes mostrou que a experiência influencia a forma como esses sujeitos compreendem e implementam as políticas de inclusão, destacando a necessidade de valorização e suporte institucional à função gestora.

À luz do referencial de Ball (1992), constatou-se que as políticas de inclusão, embora formuladas com base em um discurso alinhado às legislações nacionais e internacionais, são reinterpretadas no cotidiano escolar e adaptadas às condições concretas de cada instituição. Tal constatação reforça a ideia de que a efetivação da inclusão não depende apenas de documentos normativos, mas da mediação ativa dos gestores e professores, que recriam o texto da política em diálogo com a realidade vivida.

Conclui-se, portanto, que a construção de um gestor exige um investimento contínuo em formação, suporte técnico, recursos e reconhecimento do papel estratégico que ele deve desempenhar. A pesquisa reafirma que a modalidade Educação Especial é um processo coletivo e dinâmico, que demanda compromisso político, reflexão crítica e abertura para a inovação. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas discussões, orientar políticas públicas e inspirar práticas pedagógicas que contribuam para uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

O gestor da Educação Especial desempenha um papel estratégico e articulador entre as políticas públicas, a escola e a comunidade, assegurando que os direitos garantidos em lei se concretizem em práticas efetivas de inclusão. Sua atuação transcende o cumprimento burocrático das normas, englobando planejamento, liderança pedagógica, formação continuada e monitoramento das ações implementadas. Pode-se compreender sua função a partir de três dimensões complementares – política, pedagógica e administrativa – nas quais se destacam duas atribuições fundamentais: a promoção da formação continuada e do apoio aos docentes, bem como a articulação e o monitoramento das políticas e práticas inclusivas, garantindo a efetividade da inclusão escolar de forma integrada e sustentável.

Para atuar de forma eficaz, o gestor da Educação Especial deve desenvolver competências que se articulam em diferentes dimensões interdependentes. Na dimensão política e normativa, é imprescindível que conheça profundamente a LDB (Lei 9.394/1996) e outros marcos regulatórios, como o Decreto 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, garantindo que as Secretarias Municipais de Educação criem setores específicos de Educação Especial conforme determina a legislação. Tal conhecimento habilita o gestor a reivindicar recursos, formação e condições de acessibilidade, consolidando-o como agente de garantia de direitos.

Na dimensão pedagógica, o gestor deve assegurar que a inclusão escolar ultrapasse a simples matrícula, promovendo adaptações curriculares, formação docente contínua e construção de uma cultura escolar inclusiva, sendo essas fundamentais para eliminar barreiras à aprendizagem e participação no contexto escolar. Isso demanda um gestor capaz de motivar e capacitar professores de sala comum a trabalhar em parceria com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na dimensão administrativa e de gestão de recursos, o gestor deve planejar o uso eficiente dos recursos financeiros, físicos e humanos, assegurando a manutenção e adequação das Salas de Recursos Multifuncionais e a aquisição de materiais pedagógicos acessíveis. Cabe, ainda, ao gestor articular parcerias, buscar programas federais (como o Programa Escola Acessível do MEC e Programa Viver sem Limites) e

indicar a necessidade de investimentos no Plano Plurianual (PPA) e na Lei Orçamentária Anual (LOA) municipais.

No que se refere à formação continuada e apoio aos docentes, a falta de preparo de professores de sala comum reforça a necessidade de o gestor promover capacitações alinhadas às políticas de inclusão e à BNCC, criando espaços de troca de experiências, estudo de casos e reflexão coletiva.

Por fim, na dimensão de articulação e monitoramento, o gestor deve coordenar os diferentes setores da SMED, famílias e comunidade escolar, promovendo comitês de acompanhamento das políticas de inclusão. O uso de ferramentas de autoavaliação institucional é recomendado para monitorar avanços, identificar barreiras e ajustar estratégias, garantindo que as políticas e práticas inclusivas se mantenham efetivas e sustentáveis.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, é possível propor recomendações voltadas ao fortalecimento da atuação dos gestores de Educação Especial e à efetivação das políticas de inclusão escolar, tais quais:

1. Formação continuada estruturada – criação de programas regulares de capacitação para gestores e professores, com foco em temas como desenho universal da aprendizagem, acessibilidade, mediação de conflitos e liderança educacional.
2. Fortalecimento do apoio técnico – ampliação das equipes de AEE, garantindo profissionais especializados suficientes para atender às demandas das escolas.
3. Espaços de escuta e diálogo – institucionalização de fóruns ou reuniões periódicas entre gestores, professores e famílias para negociação de práticas inclusivas e compartilhamento de experiências exitosas.
4. Valorização do gestor – reconhecimento da função gestora em políticas de carreira e remuneração, de modo a estimular permanência e qualificação contínua desses profissionais.
5. Monitoramento e avaliação participativa – desenvolvimento de indicadores de inclusão que permitam avaliar o impacto das ações implementadas, envolvendo a comunidade escolar no processo.

Essas recomendações visam oferecer subsídios para gestores, secretarias de educação e formuladores de políticas públicas no aprimoramento das estratégias de inclusão escolar, garantindo que os princípios defendidos nas legislações se materializem em práticas educativas efetivas e transformadoras.

Considerando as evidências apresentada pelos professores que atuaram na Gestão da Educação Especial, a normatividade vigente e o quadro teórico sobre desenvolvimento de práticas inclusivas, as ponderações a seguir poderão auxiliar na operacionalização das políticas nas Secretarias Municipais:

a) Reconhecimento formal da situação: formalizar (ato administrativo ou portaria interna) o levantamento das condições físicas, materiais e de pessoal relativas ao AEE nas unidades escolares – tomando como referência a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto 7.611/2011 (base legal: Resolução CNE/CEB 4/2009; Decreto 7.611/2011).

b) Plano de ação com fases e metas (curto, médio e longo prazo):

* curto prazo (6-12 meses): ações de formação emergencial para professores de sala comum e equipe de AEE (cursos concentrados, oficinas práticas), aquisição de materiais pedagógicos básicos adaptados e reorganização temporária de espaços para permitir AEE bem como demais serviços indicados nas legislações citadas.

* médio prazo (12-36 meses): projeto de adequação física de escolas prioritárias (salas de recursos multifuncionais), contratação ou lotação de profissionais com formação em AEE e incorporação do *Index for Inclusion* como ferramenta de diagnóstico e monitoramento.

* longo prazo (>36 meses): consolidação de políticas orçamentárias específicas (rubricas no PPA/LOA municipal ou realocação de FUNDEB/recursos próprios), formação inicial e continuada incorporada nos planos de carreira e um sistema de avaliação e monitoramento da inclusão escolar.

c) Capacitação e desenvolvimento profissional contínuo

* Implementar formação continuada obrigatória sobre AEE e práticas inclusivas para professores de Educação Básica, com ênfase em estratégias pedagógicas para currículos acessíveis, avaliação adaptada e mediação em sala regular (amparar-se na LDB e nas Diretrizes do AEE).

d) Reaplicação de recursos e transparência orçamentária

* Alocar recursos específicos (identificáveis no orçamento) para salas de recursos, materiais e formação; adotar mecanismos de prestação de contas e indicadores de impacto (matrículas, frequência, desempenho e satisfação de famílias e professores).

e) Governança e articulação institucional

* Instituir um comitê técnico-pedagógico (Secretaria de Educação + representantes escolares + família + organizações da sociedade civil) para coordenar a implementação, revisar protocolos e garantir alinhamento entre a norma (LBI, LDB, decretos/resoluções) e a prática local.

f) Monitoramento e pesquisa-ação

* Transformar parte das ações em projeto de pesquisa-ação (permite acompanhamento e ajuste contínuo), usando indicadores quantitativos e qualitativos coadunando com os achados de Girassol: (1) mapeamento de recursos; (2) levantamento de formação docente; (3) relatos de famílias; (4) observação de práticas em sala; (5) indicadores de permanência e aprendizagem.

g) Justificativa acadêmico-legal resumida

* A combinação de normas (LDB, LBI, Decreto 7.611/2011, Resolução CNE/CEB 4/2009) torna a oferta de AEE e adequações físicas/atitudinais como obrigação legal do sistema de ensino; a literatura apresentada na dissertação demonstra que, sem liderança, formação e reengenharia institucional, essas normas dificilmente produzirão inclusão real.

h) Estabelecimento de critérios

* Compor a função/figura de gestor da modalidade de Educação Especial, considerando os seguintes aspectos: a formação acadêmica, o conhecimento técnico, a experiência

prática, a atualização profissional contínua, conhecimento sobre gestão e liderança aliados às habilidades interpessoais necessárias à função.

Conclui-se, portanto, que a construção de um gestor exige um investimento contínuo em formação, suporte técnico, recursos e reconhecimento do papel estratégico que ele deve desempenhar. A pesquisa reafirma que a modalidade Educação Especial é um processo coletivo e dinâmico, que demanda compromisso político, reflexão crítica e abertura para a inovação. Para tanto, a escolha de um gestor para a modalidade Educação Especial deve ser urgentemente construída e de modo que não dependa das relações políticas/afetivas, tornando este setor visível e maduro para atender as demandas da sociedade. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas discussões, orientar políticas públicas e inspirar práticas pedagógicas que contribuam para uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

Como toda investigação científica e apesar da amplitude temporal e da densidade analítica alcançadas, esta pesquisa apresenta algumas limitações que precisam ser explicitadas. A análise concentrou-se em documentos normativos e orientadores, o que possibilitou compreender os discursos oficiais que sustentam as políticas de seleção do gestor da Educação Especial, mas não permitiu acessar, de forma direta, as práticas concretas e as percepções dos sujeitos envolvidos nesses processos. Além disso, o estudo concentrou-se na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o que confere profundidade contextual à análise, porém restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras realidades municipais, estaduais ou regionais. Considero que, embora a triangulação entre entrevistas, análise documental e referencial teórico tenha fortalecido a consistência interpretativa, o número de participantes — ainda que representativo da trajetória histórica da gestão da Educação Especial no município — não contempla a totalidade de sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na formulação e implementação das políticas, como gestores políticos pretensamente considerados de alto escalão dentro da hierarquia de uma Secretaria Municipal de Educação. Soma-se a isso o fato de que os dados empíricos se apoiam nas narrativas dos participantes, atravessadas por memórias, percepções e posicionamentos subjetivos, inerentes à abordagem qualitativa. Por fim, o recorte temporal extenso (1999–2024), embora necessário para compreender a historicidade das políticas, pode não captar com igual profundidade as especificidades de cada gestão, exigindo recortes analíticos que priorizaram regularidades discursivas em detrimento de microanálises conjunturais. Tais limitações, indicam a necessidade de estudos complementares que ampliem o diálogo com outras redes de ensino, utilizem metodologias comparativas ou aprofundem a análise a partir de abordagens como estudos de caso ou pesquisa-ação. Para tal, apontam para futuras pesquisas ampliando a compreensão sobre os processos de seleção e atuação dos gestores da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Teachers and Texts*. New York: Routledge, 1986.

ARAÚJO, A. C. de. *Gestão democrática da educação: a posição dos docentes*. 2011. Ppge/UNB. Brasília. Dissertação de mestrado, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BELLADONA, R.; VARGAS, T.; ADAMI, M. V. D. Cartografia como Ferramenta de Gestão Pública: Evolução Histórica do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto de Caxias do Sul. In: Congresso Internacional de Tecnologias para o Meio Ambiente. 6. 2018. Bento Gonçalves, RS. *Anais [...]*. Bento Gonçalves, RS. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Caxiasdo-Sul-Proj-Geografica-Datum-horizontal_fig1_338196860. Acesso em: 30 abr. 2024.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Filadelfia: Open University Press, 1994.

_____. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228, 2003.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 221, p. 12-13, 18 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 6, 1º out. 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 18-20, 18 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 9 abr. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8-9, 9 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação – PRODITEC. Instituído pela Portaria nº 481, de 15 de maio de 2024. Brasília, DF: MEC, 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 343 p.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial: Série Educação Inclusiva*, 2004. 1, 2, 3, 4 v.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 4, n. 8, 2018.

CAVALCANTE, J. B. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. Recife: EDUPE, 2016.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 19, de 31 de agosto de 2010**. Dispõe sobre normas e diretrizes para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. *Diário Oficial do Município*, Caxias do Sul, RS, 31 ago. 2010.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 35, de 30 de maio de 2017**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. *Diário Oficial do Município*, Caxias do Sul, RS, 30 maio 2017.

_____. **Lei Complementar nº 321, de 22 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Caxias do Sul, RS, 22 dez. 2008.

_____. Prefeitura Municipal. *Revista Perfil Socioeconômico de Caxias do Sul*. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal, 2016-2023.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação, nos termos da Lei Complementar nº 321, de 22 de dezembro de 2008, e revoga o Decreto nº 19.048, de 18 de agosto de 2017*. Caxias do Sul: SME, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1996.

COSTA, M. da P. R. da (org.). *Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: EduFSCar, 2009.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. São Paulo: Penso Editora, 2014.

D'ÁVILA, J. L. P. *A crítica da escola capitalista em debate*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

DENZIN, Norman K. *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2008. Disponível em: <https://aurelioweb.editorapositivo.com.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.

FERNANDES, S. *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: SUMMUS, 2006a.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLAT, R.; BLANCO, V. L. M. F. C. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GRACINDO, R. V. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola*. 13. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.
- HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: uma análise crítica. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 60, p. 65-84, 1997.
- IMBERNÓN, F. *Qualidade do Ensino e Formação do Professor: uma mudança*. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Caxias do Sul. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 10 out. 2023.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Painel de Indicadores da Educação Especial – Diversa*. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/2025>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade: múltiplas linguagens e aprendizagens*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.
- _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Heccus, 2018.
- LINKE, D. D. *Seleção de professores temporários como estratégia na gestão da educação em municípios do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.
- LOURO, G. L. *Gênero e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- _____. *Planejamento em orientação educacional*. São Paulo: Editora Vozes, 2009.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

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

_____. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MEYRELLES de J. D. *et al.* Formação Continuada de Gestores de Educação Especial: políticas locais para Inclusão Escolar. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 23, n. 29, 16 mar. 2015.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. *Política educacional e trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2007.

OLIVEIRA, J. P. de. *Educação especial: formação de professores para a Inclusão Escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, 2003.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução à crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Gestão Democrática da educação pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, L. M. A experiência docente como base para a liderança pedagógica em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 145-160, 2018.

REZENDE, A. M. S. da. *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Políticas e Práticas da Gestão Educacional Municipal*. 2021. f. 25. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204665>. Acesso em: 6 jan. 2024.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, RS, 15 nov. 1995.

_____. **Lei nº 16.088, de 10 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, RS, 11 jan. 2024.

_____. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. *Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul*. 7. ed. set. 2022. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-humano-idh-e-idhm>. Acesso em: 10 out. 2023.

SACRISTÁN, J. G. *A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas*. In: ALCUDIA, R. et. al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris Editora, 2020.

SARTORETTO, M. L. *Caxias do Sul: história e cultura nos distritos*. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2025.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: SCOTT, J. (org.). *Gênero e a política do conhecimento*. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

SILVA, A.; OLIVEIRA, F. *Educação especial e gestão escolar: práticas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2019.

SILVA, E. G. *O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo*. Doutorado em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_eg_dr_mar.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, F. G. da. *Educação Especial Inclusiva: práticas e subjetividade na formação docente*. Curitiba: Appris Editora, 2021.

SILVA, N. R. da; ALMEIDA, M. A. A remuneração de educadores no ensino especial. In: COSTA, M. da P. R. da. *Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Inclusion in Education* (2010). Disponível em: <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>. Acesso em: 20 mar. 2024.

5. Quais conhecimentos técnicos e formativos foram estudados em sua formação (inicial e continuada) e que você utilizou na sua prática enquanto Gestora da Educação Especial?
6. Quais políticas na área da Educação Especial impactaram na sua atuação como gestora?
7. Como sua experiência em gestão em outros setores influenciou sua prática Gestão da Educação Especial?
8. Que política (formativa e técnica) você acha que mais influenciou no seu trabalho?
9. Quais conquistas encontradas na Gestão da Educação Especial?
10. Quais dificuldades/resistências encontradas na Gestão da Educação Especial na sua atuação enquanto Gestora?
11. Quais critérios (técnicos e formativos) você identifica como os mais importantes para aqueles que desejam atuar na função de gestor da Educação Especial no futuro? Por quê?
12. Qual sua sugestão, para o Gestor da Secretaria de Educação, para escolha de Gestores da Educação Especial?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1/3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
UCS

PESQUISA: “GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1999 A 2024: POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM CAXIAS DO SUL/RS ”

NOME DA PESQUISADORA: Kathia Maris Mariani Sonalio

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que visa investigar as políticas técnicas e formativas na seleção de Gestor Municipal da Modalidade Educação Especial em Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: serão analisadas legislações nacional e municipal referente a formação do profissional da Modalidade Educação Especial e de formação para a docência e será aplicado uma entrevista semi estruturada a você Colega, valorizando o que conhece sobre esse assunto. O roteiro das perguntas que compõem a entrevista semi estruturada segue em anexo a este documento. **Você tem a liberdade de se recusar a participar sem nenhum prejuízo ou consequência relacionada a sua pessoa.** No entanto, solicito sua colaboração para que eu possa compreender essa realidade e produzir minha dissertação, com intuito de contribuir para o conhecimento científico e retornar essas informações ao Centro Universitário e a você sempre primando pela ética em pesquisa. Se você quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato diretamente comigo, Kathia, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul.

SOBRE A ENTREVISTA SEMI ESTUTURADA: a entrevista será realizada na forma presencial, no tempo máximo de 2 horas em um dia da semana a combinar com os participantes.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 510/2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do Centro Universitário, nem mesmo aos seus participantes. No entanto, pode haver algum desconforto ou cansaço ao participar da entrevista semi estruturada, constituindo-se assim, em uma pesquisa de riscos mínimos. Em caso de algum problema detectado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimentos dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

2/3

Caso você aceite participar da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sentir-se desconfortável ou constrangido, poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação no estudo, poderá ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Estamos lidando com meios informatizados e existe um risco de essas informações eventualmente serem vistas por alguém, deste modo a pesquisadora responsabiliza-se por reparar quaisquer eventuais danos. Em consonância com a Carta Circular nº 1 de 3 de março de 2021, é da responsabilidade da pesquisadora o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Após a coleta de dados, a pesquisadora irá fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espero que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da organização das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação no que diz respeito aos critérios técnicos e formativos a serem utilizados para comporem a função do Gestor de Educação Especial, pois a pesquisa retorna para este Centro Universitário e para você no formato da Dissertação concluída, o que poderá vir a agregar conhecimento e, quem sabe, mudanças ou melhorias sobre as práticas atuais e para outras pessoas que se interessem pelo estudo, por meio de publicações científicas. O participante terá acesso ao registro do TCLE sempre que solicitado.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

Sou maior de 18 anos - Sim () Não ()

***COMITÊ DE ÉTICA:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificidade as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com seu desenvolvimento. Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua, para que tenha acesso ao registro do TCLE e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

Todos os documentos (gravação da entrevista semi estruturada e TCLE) estarão arquivados em um drive pessoal da pesquisadora e após o término deste período de guarda serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa e sobre as condições de minha participação, declaro que concordo em participar de forma voluntária desta pesquisa e declaro ter baixado (ter realizado o download) de uma via deste termo de consentimento no link anterior, para que eu possa ter acesso a este e possuir o contato da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul. - Sim () Não ()

Escreva seu nome (somente eu terei conhecimento de quem é você e terei acesso às respostas tabuladas no grande grupo, me comprometendo com o sigilo)

Caxias do Sul, _____ / _____ / 2025.

Também pode assinalar no próximo item se deseja receber **uma cópia do trabalho concluído** e então informar o e-mail **para o qual enviarei a pesquisa concluída** para que você tenha acesso a ela.

Desejo receber uma cópia da pesquisa da qual participei. Sim () Não ()

Deixe seu e-mail para recebimento da pesquisa:

Eu Kathia Maris Mariani Sonalio autora da pesquisa **“GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 1999 A 2024: POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM MCAXIAS DO SUL/RS”**, sob orientação da Professora Dra. Cristiane Backes Welter, do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Mestrado em Educação, assumo o compromisso de manter em sigilo as informações a que tiver acesso nesta investigação, zelando pela ética da pesquisa, preservando o anonimato dos respondentes, divulgando apenas de forma coletiva os dados da pesquisa.

Assinatura da Mestranda – Kathia Maris Mariani Sonalio (CPF 414624830/20), março de 2025. Telefone (54) 9 9978 5822 ou pelos e-mails: KMMSonalio@ucs.br; ksonalio@gmail.com; kmsonalio@caxias.rs.gov.br; kathia.maris.mariani.sonalio@edu.caxias.rs.gov.br

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

Comite de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP- UCS)

Telefone: (54) 3218-2829 - Endereço: Campus-Sede, Bloco S, sala 405

E-mail: cep-ucs@ucs.br

Agradeço a sua autorização e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Kathia Maris Marisni Sonalio, Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica do participante: _____.

ANEXO 1 – POEMA FLORES ESPECIAIS

Finalizando, quando a calma aninha a minha alma recebo, no dia da minha Banca de Defesa desta Dissertação, o poema que segue. Presente divino que me faz ter a certeza de estar onde estou, de ter caminhado por onde caminhei e de fazer o tanto que fiz pela Educação Especial do Município de Caxias do Sul. A partir de agora, outros ventos soprarão...

FLORES ESPECIAIS

Flores que falam
Flores que não se calam
Flores que se revelam gestoras da Educação Especial
Há flores em todas as escolas
Há flores em cada criança com deficiência
Nem tudo são flores para as flores especiais
Muitos são os desafios, obstáculos e limites
Muitas são as potencialidades e superações

Professoras com conhecimento técnico e em constante formação
Articuladores de pessoas, sonhos e saberes
Priorizam a escuta, o diálogo e os dizeres
Cultivam a sensibilidade no jardim de seus afazeres
Planejamento, experiência e liderança
Diversidade, docência e esperança.

Profa. Dra. Carla Sasset
09/12/25