

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**SPECIAL EDUCATION IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: AN
ANALYSIS FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE**

Recebido em: 24/07/2025

Reenviado em: 03/10/2025

Aceito em: 03/11/2025

Publicado em: 06/12/2025

Marco Wandercil¹ 

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Gabriela Bandeira da Silva² 

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Eliane Cristina Prudencio³ 

Universidade Estadual de Campinas

Nilza Aparecida da Cruz⁴ 

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Resumo: Com o objetivo central de analisar a incorporação da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública municipal de ensino fundamental, à luz da perspectiva inclusiva, adotou-se metodologia qualitativa de caráter exploratório-descritiva, baseada em pesquisa bibliográfica e na análise documental de PPP. Utilizou-se como referencial analítico uma matriz teórico-metodológica adaptada da literatura vigente. Os resultados indicaram que, embora o documento institucional mencionasse princípios da Educação Especial e da inclusão, sua abordagem se revelou superficial. Não foram encontradas articulações efetivas com práticas pedagógicas concretas, tampouco planos de ação específicos para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Observou-se também a ausência de orientações metodológicas específicas voltadas a esse público, bem como a inexistência de estratégias avaliativas diferenciadas. Conclui-se, portanto, que a incorporação da Educação Especial no PPP ainda representa um desafio no contexto escolar analisado. São necessárias reformulações estruturais, conceituais e formativas para alinhar o discurso normativo às práticas educativas efetivas.

Palavras-chave: Alunos com deficiências; Educação inclusiva; Currículo Escolar; Gestão Democrática; Políticas Públicas Educacionais.

Abstract: With the main objective of analyzing the incorporation of Special Education into the Political-Pedagogical Project (PPP) of a municipal public elementary school from an inclusive perspective, a qualitative, exploratory-descriptive methodology was adopted, based on bibliographic research and documentary analysis of the PPP. An analytical framework adapted from current literature was used as a theoretical-methodological

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Brasil, São Paulo, São Caetano do Sul. E-mail: marco.wandercil@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Brasil, São Paulo, São Caetano do Sul. E-mail: gabriela.silva11@usconline.com.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Rede Municipal de Jaguariúna. Brasil, São Paulo, Campinas. E-mail: li.prudencio@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professora da Rede Municipal de Santo André. Brasil, São Paulo, São Caetano do Sul. E-mail: nilza.cruz@usconline.com.br

reference. The results indicated that, although the institutional document mentioned the principles of Special Education and inclusion, its approach was superficial. No effective articulation with concrete pedagogical practices or specific action plans for the target audience of Special Education was found. There was also a lack of specific methodological guidelines aimed at this group, as well as the absence of differentiated assessment strategies. It is concluded, therefore, that the incorporation of Special Education into the PPP remains a challenge in the analyzed school context. Structural, conceptual, and formative reformulations are necessary to align normative discourse with effective educational practices.

Keywords: Students with Disabilities; Inclusive Education; School Curriculum; Democratic Management; Educational Public Policies

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva passou por transformações significativas no contexto do ensino e da aprendizagem no Brasil, impulsionada pela emergência de novos valores educacionais e pela necessidade de ressignificação das práticas escolares. Conforme Miranda (2019), tais mudanças influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas voltadas para a reestruturação do sistema educacional, que passou a direcionar atenção específica às crianças historicamente excluídas dos padrões normativos de escolarização.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, mais de 1,5 milhão de estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) encontram-se matriculados em classes comuns da educação básica no Brasil (Brasil, 2024). Esse avanço numérico revela conquistas significativas em termos de acesso, mas também evidencia contradições quando se observa a efetivação do direito à aprendizagem: embora a legislação seja robusta, com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 1988; 1996; 2001; 2011), a presença da inclusão nos documentos escolares, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), nem sempre se traduz em práticas pedagógicas consistentes.

Em muitas escolas, a inclusão aparece de forma declaratória e genérica, sem desdobramentos concretos em metas, metodologias ou estratégias de avaliação diferenciadas. Essa contradição normativa, entre um discurso legal avançado e a prática pedagógica limitada, constitui o núcleo do problema investigado neste estudo. A modalidade da Educação Especial, tendo como público alvo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aquelas com altas habilidades ou superdotação, de acordo com Kassir (2011). A EE ganhou visibilidade especialmente a partir dos esforços voltados à efetivação de princípios fundamentais da LDBEN, entre os quais se destaca o compromisso com a universalização do ensino. E diante desse cenário, as escolas vêm sendo desafiadas a promover adequações físicas, estruturais e pedagógicas visando possibilitar o atendimento qualificado a estudantes que

demandam uma abordagem específica para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências no decorrer da vida escolar.

Este alunado possui direito assegurado de permanecer matriculado nas redes regulares de ensino, em condições que garantam sua participação e aprendizagem. Tal direito está relacionado ao desenvolvimento das potencialidades em consonância com sua faixa etária e as exigências do processo de ensino-aprendizagem (Miranda, 2019). Para efetivar esse princípio, é imperativo atuação colaborativa da escola e dos profissionais da educação, planejando ações de maneira a viabilizar o alcance das metas propostas para a inclusão escolar.

O PPP configura-se como um instrumento ativo para a consolidação do processo de inclusão escolar ao estabelecer como objetivos a organização do trabalho pedagógico e os parâmetros de gestão da instituição de ensino. O PPP tem a função de orientar a escola em relação às dimensões administrativas, políticas e pedagógicas, promovendo a articulação entre a realidade presente e as projeções futuras para toda a comunidade escolar (Guedes, 2021). Por essa razão exige revisões contínuas, análises críticas e processos reflexivos que possibilitem ajustes oportunos, visando à melhoria das práticas escolares e à qualificação da experiência educativa para estudantes e profissionais.

Embora a educação inclusiva seja amplamente reconhecida como um princípio fundamental para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, estudos apontam que diversas escolas ainda enfrentam dificuldades estruturais, pedagógicas e atitudinais para efetivar esse compromisso. Segundo Nascimento (2014), muitas escolas não contam com infraestrutura adequada, tampouco com propostas didático-pedagógicas organizadas para o atendimento ao aluno que necessite de atendimento específico para sua aprendizagem. Tais evidências indicam a urgência de processos de transformação profunda no interior das escolas, de modo a poder alinhar sua prática educativa aos fundamentos da inclusão.

Diante desse cenário, impõe-se a seguinte questão investigativa: os princípios da educação inclusiva estão efetivamente contemplados nos documentos oficiais das unidades escolares, especialmente no PPP? Este estudo tem como objetivo analisar a incorporação da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública municipal de ensino fundamental, à luz da perspectiva inclusiva. A escolha da unidade escolar se justifica pelo seu histórico de adesão formal às políticas inclusivas e pela presença de estudantes público-alvo da Educação Especial, permitindo observar, de forma concreta, como tais diretrizes são (ou não) materializadas no planejamento pedagógico institucional.

Se o PPP é o principal instrumento de planejamento pedagógico e gestão democrática, como explicar que, mesmo diante de avanços normativos, as práticas inclusivas permaneçam pouco consolidadas no documento institucional? Essa contradição entre discurso e prática constitui o núcleo da problemática investigada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo previu a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na Região Metropolitana do Estado de São Paulo, mais especificamente no Grande ABC Paulista. A escolha dessa unidade escolar fundamenta-se em três critérios: (i) localização em uma região urbana marcada por expressiva diversidade socioeconômica e cultural; (ii) presença de um número significativo de estudantes público-alvo da Educação Especial, atendidos tanto na sala comum quanto por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e (iii) o fato de a escola ter aderido formalmente às diretrizes de políticas inclusivas, o que torna relevante verificar como tais compromissos se refletem no documento institucional.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório e descritivo: tal abordagem permite compreender fenômenos em profundidade, considerando os contextos sociais e educacionais nos quais se inserem (Prodanov; Freitas, 2013). Como estratégia de aproximação com o objeto de estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com base em materiais como livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre a temática, além da análise do PPP vigente da unidade escolar analisada.

Complementarmente, adotou-se o estudo de caso como delineamento investigativo, possibilitando uma compreensão detalhada da realidade escolar por meio da análise dos dados extraídos de documentos institucionais. De acordo com Andrade (2020), esse método é adequado para investigações que buscam compreender fenômenos específicos no contexto em que ocorrem. Já a coleta de dados foi conduzida por meio da análise do PPP, utilizando um roteiro adaptado de Dias e Oliveira (2015), o qual contempla categorias como filosofia institucional, estrutura e funcionamento da escola, ação pedagógica, proposta curricular, metas e estratégias voltadas aos estudantes público-alvo.

Para fins de rigor metodológico, explicitam-se os critérios que orientaram a análise documental: (i) pertinência do PPP quanto à menção direta à Educação Especial e à inclusão; (ii) presença de metas, estratégias ou ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE); (iii) articulação entre filosofia institucional, proposta curricular e ação pedagógica.

Como limitação do estudo, reconhece-se que a investigação foi restrita a um único documento institucional, o que não permite generalizações amplas, mas possibilita compreender em profundidade as tensões entre discurso normativo e prática pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 15, reforça que o PPP deve conter disposições específicas sobre o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001). Esse entendimento é respaldado por autores como Veiga (1999), Padilha (2001) e Lima (2015), os quais destacam a natureza estratégica do documento como instrumento de gestão democrática, devendo orientar as ações pedagógicas e administrativas da escola de maneira coerente com a realidade social, histórica e cultural da comunidade.

Apesar disso, estudos recentes (Sandes; Pimentel, 2024; Santos; Pereira, 2023) evidenciam que o tratamento da diversidade nos PPPs ainda é majoritariamente retórico: embora muitos documentos mencionem a inclusão, há ausência de diretrizes práticas e articulações intersetoriais que viabilizem a implementação efetiva de políticas inclusivas. Um dos principais entraves observados é a falta de articulação entre os professores do ensino comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dificultada pela escassez de tempo, formação continuada e planejamento coletivo (Demarco; Kratochwill, 2023).

Além disso, a coordenação pedagógica, que deveria exercer um papel estratégico na mediação entre teoria e prática, frequentemente se vê sobrecarregada por demandas burocráticas, afastando-se da formação docente e do apoio à construção de práticas pedagógicas inclusivas (Santos; Freitas; Lobato, 2022). Como afirmam Pinho e Cassol (2024), a efetivação de uma educação inclusiva exige reformulações teóricas e metodológicas nos documentos escolares, além da adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, como as metodologias ativas, capazes de promover o protagonismo de todos os estudantes.

O PPP, concebido como um plano de ação coletivo e dinâmico, prevê não apenas intenções educativas, mas atos concretos para sua realização. Essa perspectiva é reforçada por Lima (2015), ao afirmar que o PPP não é neutro, mas carrega intencionalidades e ideais a serem compartilhados, e para cumprir essa função é necessário que sua elaboração envolva a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, envolvendo gestores, docentes, estudantes e familiares em sua construção.

Segundo Lima (2015) e Veiga (1999), um PPP efetivo articula diferentes dimensões da gestão escolar: administrativa, pedagógica e financeira. Assegura ainda o respeito à igualdade de condições para acesso e permanência, a valorização do magistério, a qualidade do ensino e a liberdade de organização institucional. Trata-se de um documento flexível e passível de revisão contínua, sobretudo quando se busca a melhoria da escola e a qualificação das ações pedagógicas (Vasconcellos, 1995).

Historicamente, o PPP emerge no contexto da democratização da educação, sendo impulsionado pelas lutas dos educadores a partir da década de 1980 e consolidado na LDB 9.394/96, especialmente em seu artigo 14, que trata da gestão democrática e do papel dos conselhos escolares. Desde então, o documento vem sendo reconhecido como peça-chave na organização das práticas educativas, reunindo elementos fundamentais como currículo, avaliação, tempo escolar, relações de trabalho e processos decisórios.

Nesse contexto, o currículo, de acordo com Libâneo (2004), um dos pilares do PPP, deve ser entendido como um percurso formativo para além da transmissão de conteúdos, integrando dimensões sociais, políticas e culturais. Essa perspectiva exige que o PPP contemple diferentes formas de currículo: o formal, o real e o oculto. A estruturação do tempo escolar, representada pelo calendário acadêmico, também deve refletir esse entendimento, organizando os períodos letivos, recessos e atividades pedagógicas de forma coerente com os objetivos educacionais.

Outro aspecto importante é a descentralização das decisões escolares. Para Veiga (1999), o PPP deve assegurar a participação representativa de todos os segmentos da escola nas instâncias de deliberação. A avaliação do PPP, por sua vez, deve ser contínua e formativa, permitindo o monitoramento das metas e o redirecionamento das ações pedagógicas. Dessa forma, o documento se torna um instrumento de transformação da escola, capaz de alinhar objetivos institucionais com práticas inclusivas e de qualidade.

Nesse sentido, torna-se indispensável compreender o PPP como um espaço de disputa política, no qual diferentes concepções de escola, currículo e gestão se confrontam. Ball (2001) e Mainardes (2006) enfatizam que as políticas educacionais são sempre reinterpretadas no contexto escolar, o que significa que o PPP não é mero cumprimento de normas, mas resultado de embates entre práticas burocráticas, demandas locais e princípios democráticos. Assim, quando pensado sob a ótica da gestão democrática (Veiga, 1999; Padilha, 2001), o PPP deve ser elaborado coletivamente, envolvendo gestores, docentes, estudantes e famílias, de modo que a educação inclusiva se constitua como eixo estruturante, e não apenas como referência

periférica. Essa articulação entre PPP, inclusão e gestão democrática é central para garantir que a escola avance do discurso normativo para a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados parte do entendimento de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não é apenas um documento técnico-administrativo, mas representa uma construção político-ideológica que expressa a concepção de educação adotada pela escola. Nesse sentido, sua elaboração e efetivação devem refletir princípios democráticos e valores éticos comprometidos com a equidade, a inclusão e a justiça social. A inserção da Educação Especial no PPP, portanto, não pode ser tratada como um anexo ou complemento, mas como parte constitutiva de um compromisso coletivo com o direito à educação para todos.

Ao analisar o PPP da escola investigada à luz dessa perspectiva, percebe-se que a inclusão, embora mencionada, não está integrada ao conjunto de decisões que configuram a gestão democrática. Conforme defendem Ainscow e Booth (2002), a inclusão somente se efetiva quando atravessa todos os níveis da organização escolar - filosofia institucional, currículo, práticas pedagógicas e avaliação - constituindo-se como um compromisso coletivo. No entanto, o documento analisado apresenta a inclusão de forma superficial, sem articular metas, estratégias e responsabilidades de modo participativo. Essa ausência fragiliza tanto a função democrática do PPP quanto sua capacidade de se tornar um instrumento real de transformação das práticas escolares.

A análise do PPP da escola investigada, à luz das categorias propostas por Cunha *et al.* (2015) e da literatura contemporânea, tem como propósito identificar em que medida o documento expressa uma concepção inclusiva. Além disso, visa compreender quais os seus limites para a implementação efetiva de práticas pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

Quadro 1 – Roteiro para a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Dimensão de Análise	Descrição e Elementos de Observação
Filosofia da Escola	Filosofia da escola em relação à gestão democrática, em uma perspectiva inclusiva, quanto à sua finalidade e objetivos administrativos.
Estrutura da Escola	Estrutura física de ambientes, como biblioteca, salas de aula, laboratórios, área esportiva ou de recreação, sanitários, entre outros, que contemplem, ou não, acessibilidade integral aos estudantes; número de alunos regularmente matriculados.

Dimensão de Análise	Descrição e Elementos de Observação
Funcionamento da Escola	Descrição das características da comunidade escolar em geral, das especificidades de diagnósticos do aluno da PAEE e formas de participação de sua família no cotidiano escolar; condição de trabalho/ações de valorização empreendida pela escola); descrição das características que competem ao Apoio Pedagógico Especializado.
Metas da Escola	Metas e ações da escola em direção à gestão democrática e à cultura inclusiva.
Ação Pedagógica	Análise do contexto de aprendizagem com foco nos estudantes PAEE considerando: aspectos facilitadores e críticos quanto à sala de aula, recursos de ensino aprendizagem e estratégias metodológicas.
Proposta Curricular	Matriz curricular e critérios de avaliação.
Estudante PAEE	Descrição das adequações para os estudantes PAEE.
Análise Global	Análise crítica sobre as propostas do PPP.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) a partir de Dias e Oliveira (2015) e Cunha *et al.* (2021).

A escola analisada atende aproximadamente 600 estudantes, dos quais 40 são elegíveis ao atendimento da Educação Especial. Oferece as etapas do Ensino Fundamental, tanto Anos Iniciais (1º ao 5º ano), no período vespertino (13h às 17h30), quanto Anos Finais (6º ao 9º ano), no período matutino (7h às 12h20, exceto às sextas-feiras, em que o horário é das 7h às 10h40), conforme descrito no PPP.

O documento institucional apresenta propostas alinhadas aos princípios da inclusão escolar, orientando a implementação de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e se baseiem nos recursos disponíveis. Trata-se de um percurso estratégico que considera as necessidades, expectativas e potencialidades dos alunos e profissionais da escola.

Inspirado no Decreto Presidencial nº 7.611/2011, que reafirma os direitos educacionais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, o PPP propõe a adoção de medidas como: adaptação curricular, diversificação metodológica com uso de materiais acessíveis, e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Entre os recursos mencionados estão leitores de tela, materiais em braile e intérpretes de Libras, em consonância com a legislação vigente.

Também são contempladas ações de formação continuada para os profissionais da educação, investimento em acessibilidade arquitetônica e comunicacional, e o fortalecimento do protagonismo estudantil por meio de projetos pedagógicos. A valorização da participação ativa de famílias e estudantes é ressaltada como um dos pilares do compromisso da escola com a equidade, dignidade e justiça social.

A missão, visão e valores institucionais descritos no PPP evidenciam um alinhamento com princípios humanizadores: formar cidadãos críticos e reflexivos, pautar a convivência no

acolhimento, no respeito e na ética, e garantir um ambiente escolar inclusivo e democrático. A versão analisada, datada de 2022, também apresenta um panorama do contexto histórico e social da região em que a escola está inserida, contribuindo para a compreensão do seu projeto formativo.

Conforme destacam Oliveira *et al.* (2021) e Sandes e Pimentel (2024), a inclusão precisa estar inscrita no núcleo filosófico da proposta pedagógica da escola, exigindo que conceitos como deficiência, diversidade e equidade sejam explicitados de forma crítica. A simples referência ao “direito à educação para todos” torna-se insuficiente quando não acompanhada por diretrizes práticas e ações que expressem o compromisso institucional com a educação inclusiva.

FILOSOFIA DA ESCOLA

A análise da filosofia institucional da escola investigada revela uma tensão entre os valores declarados e a operacionalização desses princípios no cotidiano escolar. Embora o PPP declare como valores institucionais ‘acolhimento, respeito e ética’, não há menção de como esses princípios se traduzem em práticas pedagógicas específicas para estudantes PAEE. Essa lacuna sugere que a escola ainda não desenvolveu uma compreensão aprofundada sobre as implicações práticas de uma filosofia verdadeiramente inclusiva.

Como propõem Santos e Pereira (2023), a filosofia escolar deve reconhecer as marcas históricas da exclusão e promover uma ruptura com a lógica meritocrática, abrindo espaço para uma pedagogia crítica, afetiva e voltada à emancipação dos sujeitos. Para isso, é necessário que a filosofia institucional seja construída de forma participativa, com envolvimento de toda a comunidade escolar, valorizando as narrativas dos sujeitos e suas singularidades.

No contexto analisado, observa-se que a filosofia da escola carece de uma reflexão crítica sobre os modelos de deficiência para orientarem suas práticas. A ausência de referências ao modelo social da deficiência, que compreende as barreiras como construções sociais e não como limitações individuais, indica que a escola ainda opera sob perspectivas assistencialistas ou médicas da deficiência. Essa constatação é preocupante, pois compromete a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas, conforme alertam Diniz (2022) e Mantoan (2003).

De acordo com o PPP da escola, observou-se que a instituição se preocupa, desde a sua criação, com os aspectos pertinentes ao desenvolvimento e à valorização das particularidades de seu público-alvo, além de salientar a consideração pelo modo de vida como elemento fundamental para a promoção de práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem. Tem-

se, portanto, que a escola adota um viés democrático alinhado a uma visão inclusiva, voltada à oferta de Educação Especial aos alunos que necessitam de protocolos específicos de inclusão.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Em relação à estrutura da escola, Dias e Oliveira (2015) destacam a importância de ambientes físicos adequados ao atendimento educacional, incluindo biblioteca, salas de aula, laboratórios, áreas esportivas, banheiros e demais espaços de circulação. A acessibilidade, segundo os autores, deve ser integral, de modo a garantir o pleno acesso e participação de todos os estudantes. No caso da escola analisada, o documento cita a existência de rampas, banheiros adaptados e elevador, mas não menciona sala de recursos multifuncionais nem materiais acessíveis, revelando uma lacuna entre a acessibilidade arquitetônica e a pedagógica.

Esse espaço é fundamental para o atendimento individualizado de alunos com diferentes tipos de deficiência, visual, auditiva, intelectual ou transtornos de aprendizagem, contribuindo para a superação de barreiras e a permanência na escola (Alves, 2006). Ainda segundo Dias e Oliveira (2015), a análise da estrutura deve considerar também o funcionamento institucional, incluindo o perfil socioeconômico dos estudantes e a participação familiar.

De acordo com o PPP, a escola está situada em região de classe média a alta, mas atende majoritariamente alunos oriundos das classes C e D, conforme a classificação do IBGE (2023). A maioria reside na cidade de São Paulo e mora com os pais. Quanto ao tempo de permanência na escola, os dados indicam certa estabilidade: 19,8% estão há mais de cinco anos, 24,4% entre quatro e cinco anos, 28,9% de um a três anos e 26,9% há menos de um ano.

No que se refere à relação escola-família, todos os respondentes reconhecem a importância da participação dos responsáveis no processo de escolarização, indicando uma percepção positiva sobre a corresponsabilidade na aprendizagem. Essa valorização do vínculo com as famílias é coerente com os pressupostos de uma gestão democrática e inclusiva.

O documento também apresenta o perfil profissional da equipe escolar: são 70 docentes, todos com formação superior. Os professores de Nível II possuem titulação compatível com a disciplina que lecionam e os de Nível I possuem formação pedagógica. Destaca-se ainda que 80% dos profissionais são mulheres, com predominância de faixa etária entre 51 e 60 anos. Além disso, 24% possuem mais de uma pós-graduação, o que evidencia um corpo docente experiente e qualificado, aspecto que pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade dos estudantes.

METAS DA ESCOLA

Dias e Oliveira (2015) destacam outro critério relevante para a análise de um PPP: a explicitação das metas da escola em relação ao processo de ensino, bem como, ao compromisso com uma gestão democrática e com a promoção de uma cultura inclusiva. Nesse sentido, observa-se que o PPP da escola em estudo não apresenta, de forma explícita, metas direcionadas à educação especial. No entanto, é possível estabelecer uma correlação entre esse aspecto e os enunciados da missão, visão e valores institucionais, os quais evidenciam o compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes, pautada por uma convivência humanizada, ética e acolhedora.

AÇÃO PEDAGÓGICA

A ação pedagógica descrita no PPP enfatiza apenas os objetivos do ensino regular e não explicita metodologias diferenciadas ou critérios de avaliação específicos para os alunos com deficiência, reduzindo a inclusão a uma dimensão retórica.

Pesquisas recentes, como as de Pinho e Cassol (2024), ressaltam que práticas pedagógicas inclusivas requerem intencionalidade, planejamento colaborativo e metodologias ativas que favoreçam o protagonismo estudantil. Isso implica revisar o currículo, reorganizar o tempo e os espaços escolares, além de adaptar as formas de mediação didática às singularidades dos estudantes. Segundo Sandes e Pimentel (2024), a articulação entre professores do AEE e da sala comum é essencial para a efetivação da inclusão. Essa articulação demanda cooperação, formação continuada e momentos institucionais para o planejamento conjunto. No entanto, esses aspectos não estão contemplados na ação pedagógica descrita no PPP analisado, comprometendo a operacionalização das diretrizes inclusivas previstas no documento

É necessário, portanto, reformular a ação pedagógica da escola com base em práticas mais democráticas, dialógicas e colaborativas, conforme proposto por autores como Mantoan (2003) e Diniz (2022), e em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Inclusiva. A ausência de um plano de ação pedagógica detalhado para a inclusão demonstra uma lacuna na compreensão da escola sobre como traduzir seus valores em ações concretas e sistemáticas. Isso pode levar a uma inclusão meramente formal, sem impacto real na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Deste modo, o instrumento não traz nenhuma descrição sobre este processo. Quanto aos recursos de ensino e aprendizagem, é apontada a possibilidade do uso das salas de recursos no contraturno, em outra unidade escolar, somado ao auxílio do professor especialista. Também

não contempla ações voltadas para adaptações, acomodações e modificações direcionadas ao público-alvo. Nesse sentido, compreende-se como uma carência da escola, sobretudo considerando que, inicialmente, a instituição pontua a importância da educação especial, mas não apresenta a ação pedagógica voltada aos alunos com deficiências.

PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular descrita no PPP está fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades gerais. No entanto, observa-se a ausência de orientações claras sobre adaptação curricular, flexibilização de objetivos e uso de recursos específicos para estudantes com deficiência, o que enfraquece o compromisso com a perspectiva inclusiva anunciada.

Autores como Diniz (2022) e Pinho e Cassol (2024) defendem que a inclusão curricular exige mais do que a presença física dos estudantes com deficiência em classes comuns. É necessário incorporar metodologias ativas, avaliação formativa e práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade dos sujeitos. A omissão desses elementos no PPP revela uma distância entre o discurso inclusivo e a materialização de suas diretrizes.

Além disso, conforme destacam Sandes e Pimentel (2024), a construção do currículo deve ser coletiva, envolvendo professores da sala comum e do AEE, a fim de garantir a coerência entre os planos de ensino e as necessidades dos estudantes. A falta de articulação entre esses profissionais, evidenciada na análise do documento, compromete a eficácia das ações pedagógicas voltadas ao público da Educação Especial.

Santos e Pereira (2023) alertam ainda para os riscos de currículos normativos silenciarem sujeitos historicamente marginalizados, ao desconsiderarem a diversidade cultural, social e funcional. Assim, uma proposta curricular inclusiva deve integrar a diversidade em seus fundamentos, conteúdos e processos avaliativos, garantindo uma aprendizagem significativa para todos.

O PPP menciona a atuação de uma professora especialista em inclusão na elaboração das matrizes curriculares do AEE, além de parcerias com serviços de saúde, como o Ambulatório Médico de Especialidades (AME). Também prevê planos de trabalho individualizados, considerando as especificidades dos estudantes com deficiência e os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários. Todavia, o documento não apresenta uma proposta curricular completa, limitando-se a apontamentos gerais sobre o atendimento à Educação Especial.

Embora a avaliação seja descrita como formativa e contínua, o PPP restringe-se a provas oficiais, provas de recuperação e O.I.A, sem considerar adaptações ou flexibilizações curriculares para o público da Educação Especial. Essa lacuna é crítica, uma vez que, como indicam Diniz (2022) e Mantoan (2003), a avaliação inclusiva requer instrumentos diversificados, critérios flexíveis e sensibilidade às trajetórias individuais dos estudantes. A ausência de orientações específicas compromete a equidade no acompanhamento do processo de aprendizagem, colocando em risco a efetividade da inclusão escolar.

De forma convergente ao que se observou na análise da ação pedagógica, a proposta curricular reforça o caráter declaratório do discurso inclusivo, mas não apresenta meios concretos para sua efetivação. A ausência de metodologias diferenciadas, de planejamento colaborativo e de critérios avaliativos adaptados evidencia uma lacuna estrutural no PPP: a inclusão é mencionada como princípio, mas não é traduzida em práticas pedagógicas consistentes.

ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

A seção do PPP referente aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) apresenta fragilidades que comprometem a efetivação de uma proposta verdadeiramente inclusiva. Embora mencione o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o documento o faz de forma pontual, sem demonstrar articulação concreta com as práticas pedagógicas da sala comum. Faltam diretrizes claras sobre estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento específicas para garantir o direito à aprendizagem desses alunos.

Pesquisas recentes destacam a centralidade da colaboração entre o professor da sala comum e o profissional do AEE na construção de planos pedagógicos individualizados (Sandes; Pimentel, 2024; Santos, Freitas; Lobato, 2022). Essa articulação é apontada como elemento essencial para o sucesso das políticas de inclusão, mas não se evidencia no documento analisado.

Dados do Censo Escolar de 2023 mostram que a maioria dos estudantes da educação especial está matriculada em classes comuns, com predominância de casos de deficiência intelectual (Brasil, 2024). Isso reforça a necessidade de que os PPPs apresentem metas, metodologias e formas de avaliação alinhadas às demandas desse público. No entanto, o PPP da escola investigada trata essas questões de forma superficial ou genérica.

Além de recursos físicos e materiais, a inclusão requer sensibilidade ética, escuta ativa e valorização das narrativas dos sujeitos, conforme defendem Oliveira *et al.* (2021) e Santos e

Pereira (2023). Tais aspectos demandam uma mudança no *ethos* escolar, que deve ser formalizada e operacionalizada no próprio PPP. A ausência de um plano de ação específico, com propostas claras de formação docente, adaptação de materiais e criação de espaços colaborativos, representa uma barreira significativa à consolidação de práticas inclusivas.

Embora o documento declare a existência de atividades diferenciadas para os estudantes PAEE, essas propostas carecem de detalhamento. A abordagem restringe-se à validação de comportamentos ou à mediação pedagógica genérica, sem explicitar os recursos humanos e didáticos envolvidos nem os critérios de acompanhamento e avaliação. Essa lacuna dificulta o monitoramento das ações e a responsabilização dos agentes envolvidos.

Por fim, mesmo que o PPP mencione a intenção de promover integração, socialização e acesso ao conhecimento por meio de terapias e recursos previstos em lei, a ausência de estratégias efetivas enfraquece o compromisso institucional com a inclusão. Como alerta Diniz (2022), a inclusão exige mais do que boas intenções, requer práticas concretas, sustentadas em planejamento, ética e compromisso com a equidade.

ANÁLISE GLOBAL

No Quadro 2, a análise comparativa do PPP é evidenciada. Esta se deu em diálogo com os parâmetros da educação inclusiva, com critérios como: i) aspecto avaliado; ii) o que se espera a partir do referencial legal e teórico, e iii) o que está de fato presente no PPP da escola.

Quadro 2 – Análise comparativa do PPP com base nos parâmetros da educação inclusiva.

Aspecto Avaliado	O que se espera (Referencial legal e teórico)	O que está presente no PPP analisado
Filosofia institucional	Clareza sobre inclusão como valor estruturante	Citações genéricas sobre acolhimento; ausência de menção à diversidade e equidade
Infraestrutura e acessibilidade	Salas de recursos, acessibilidade física, materiais acessíveis	Rampas, banheiros e elevador citados; ausência de sala de recursos e recursos pedagógicos específicos
Ação pedagógica	Metodologias inclusivas, planejamento colaborativo, avaliação diferenciada	Ênfase no ensino regular; nenhuma estratégia pedagógica específica para alunos com deficiência
Proposta curricular	Flexibilização curricular, uso de recursos diversificados, metodologias ativas	Alinhada à BNCC, mas sem adaptações curriculares explicitadas
Participação da família	Envolvimento ativo na construção do PPP e acompanhamento da aprendizagem	Afirmado como princípio, mas sem ações concretas descritas

Aspecto Avaliado	O que se espera (Referencial legal e teórico)	O que está presente no PPP analisado
Metas inclusivas	Definição de objetivos claros para o público-alvo da Educação Especial	Não há metas específicas; valores humanistas são abordados de forma genérica
Avaliação e acompanhamento	Estratégias diferenciadas de avaliação, planos individualizados	Apenas avaliação padrão mencionada; ausência de parâmetros específicos para estudantes PAEE

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir da análise sistematizada no Quadro 2, observa-se um descompasso significativo entre os princípios esperados para a efetivação da educação inclusiva e os elementos efetivamente presentes no PPP da escola investigada. Embora o documento declare valores como acolhimento e respeito à diversidade, faltam diretrizes operacionais claras que orientem práticas pedagógicas inclusivas, adaptação curricular, avaliação diferenciada e articulação entre os profissionais do AEE e da sala comum. Essa lacuna revela que a inclusão, embora mencionada no plano normativo, ainda não se traduz em ações estruturadas e sistemáticas no cotidiano escolar, o que compromete a efetividade do direito à aprendizagem para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial. De acordo com Padilha (2009), ao desconsiderar sua clientela, a escola amplia seu discurso formal, distancia-se da dimensão política do projeto e configura-se numa superficialização de conceitos como gestão democrática, participação coletiva e princípios de cidadania.

A análise global do PPP da escola investigada revela uma aparente adesão aos princípios legais da Educação Inclusiva, porém marcada por lacunas em sua efetivação. O documento explicita valores como equidade, diversidade e respeito às diferenças, mas carece de detalhamento quanto às práticas pedagógicas, estratégias curriculares e mecanismos de acompanhamento voltados especificamente aos estudantes com deficiência.

Estudos contemporâneos demonstram que a inclusão efetiva vai além da normatização e exige mudanças estruturais e culturais no cotidiano escolar (Santos; Pereira, 2023; Oliveira *et al.*, 2021). Tais mudanças envolvem desde a reestruturação da proposta curricular até a reconfiguração das práticas de gestão, formação docente e avaliação. No PPP analisado, essas dimensões aparecem de forma desarticulada, o que compromete sua coerência interna e sua função como instrumento norteador das práticas escolares.

A ausência de uma proposta curricular adaptada e de um plano pedagógico inclusivo evidencia a dificuldade da escola em operacionalizar os princípios da educação inclusiva em ações concretas. Isso corrobora com a literatura que aponta para a fragilidade dos PPPs

enquanto ferramentas de democratização da educação quando elaborados sem a participação efetiva da comunidade escolar e sem base em diagnósticos situados (Lucena; Melo, 2024; Farias *et al.*, 2022).

Além disso, a pouca articulação entre os professores do AEE e da sala comum, somada à sobrecarga das funções da coordenação pedagógica, dificulta a construção de uma prática docente colaborativa e reflexiva, como defendido por Sandes e Pimentel (2024). A gestão escolar, nesse contexto, precisa ser compreendida como instância articuladora das ações pedagógicas, formativas e administrativas, garantindo condições institucionais e políticas para a inclusão se consolidar como princípio e prática.

Dessa forma, a análise do PPP evidencia que a inclusão, embora mencionada no discurso, ainda não se efetiva de forma estruturada na escola estudada. A revisão do documento à luz dos marcos legais e dos estudos mais recentes da área se mostra urgente, a fim de que ele se torne, de fato, um instrumento de planejamento participativo, de gestão democrática e de promoção do direito à educação de todos e todas. Evidencia-se, neste contexto, a necessidade de ressignificar a função pedagógica da escola para que ela se torne, de fato, promotora da valorização da diversidade e do respeito à individualidade dos sujeitos.

Como argumentam Dias e Oliveira (2015), essas transformações devem perpassar todas as dimensões da escolarização: currículo, organização institucional, metodologias de ensino, uso de estratégias diferenciadas, filosofia educacional e atitudes da comunidade escolar frente às diferenças. Tais práticas inclusivas devem ser institucionalizadas no PPP, que precisa prever desde a adaptação dos espaços e recursos até a construção de ações formativas, assegurando o acolhimento das diferenças e refletindo criticamente sobre a função social da escola. A inclusão escolar não deve ser compreendida como ação exclusiva para estudantes com deficiência, mas como uma política educacional ampla, que reconhece e valoriza os diferentes ritmos, formas de aprender e trajetórias de vida, tanto na educação especial quanto na regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se como instrumento estratégico para orientar as práticas escolares e consolidar a gestão democrática. A análise realizada evidenciou que, embora o PPP da escola investigada declare princípios inclusivos e mencione ações voltadas à Educação Especial, sua abordagem permanece genérica, sem detalhamento de estratégias pedagógicas, curriculares e avaliativas que garantam a efetividade da inclusão.

Conclui-se que a distância entre os valores declarados e as práticas efetivas fragiliza a função do PPP como guia de transformação da escola. Essa lacuna reforça a necessidade de revisão crítica e participativa do documento, de modo que a inclusão deixe de ser apenas retórica e se torne um compromisso real com o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui ao propor uma metodologia de análise que pode ser replicada em outras unidades escolares, oferecendo subsídios para diagnósticos institucionais e para a formulação de políticas públicas mais consistentes. Em termos práticos, fornece elementos para que gestores e comunidades escolares revisem seus PPPs à luz da perspectiva inclusiva, fortalecendo o planejamento democrático e a promoção da equidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.T.D. O processo de implantação da disciplina História da Educação Matemática no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n.2, p.750-762. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/download/15175/10422/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ANDRADE, S.M. **Metodologia de pesquisa**. 2020. Disponível em:

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1825>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução **CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. Brasília, 2001.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.6011 de 17 de novembro de 2011**.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **Censo Escolar 2023**. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CUNHA, A. M. T.; BERGAMIN, A. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, V. A. B.; ZANATA, E. M. Importância do Projeto Político Pedagógico para a Inclusão Escolar. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2021. DOI: 10.34019/2447-

5246.2021.v26.19921. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DEMARCO, S.R.S.; KRATOCHWILL, S. Gestão Escolar: Formação Docente Para As Práticas Inclusivas. In SILVA, R. O.; ALMEIDA, F. A. (Org.): **Formação Continuada: possibilidades pedagógicas e suas interfaces** - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.com.br - ISBN 978-65-5360-408-7 – v.2. 2023. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-288-5.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. AS Abordagens de Corpo, Gênero e Sexualidades no Projeto Político Pedagógico em um Colégio Estadual de Aracaju, SE. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 259–271, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.3084. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3084>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 23 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Indicadores sociais mínimos**. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17374-indicadores-sociais-minimos.html>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p.41–58, maio 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: ed. Alternativa. 2004.

LIMA, A.B. (org). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia (MG): Assis Editora. 2015. 128p.

MIRANDA, F. D. Aspectos Históricos Da Educação Inclusiva No Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v.2, n.3, p.11–23. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em: 20 jul. 2025.

NASCIMENTO, L.B.P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, L.S.C., SANTOS, L.A.S.; ALVES, C.M. Inclusão escolar e os sentidos da humanização na perspectiva gestora: um estudo na educação infantil. **Revista Faculdade Famen** [S. l.], v.2, n.3. p.12–28. 2021. <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a28>.

Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/44/51>.
Acesso em: 20 jul. 2025.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo, Cortez. 2001.

PINHO, S. R.; CASSOL, C. V. Metodologias ativas como proposta para a qualificação da educação especial com formação integral. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i3.17824. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17824>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PRODANOV, C.C., FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

SANDES, E.S.; PIMENTEL, S.C. Atendimento Educacional Especializado e Professores da Sala Regular: Articulações e Diálogos para Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 4, p. e20298, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/20298>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, E.S.; PEREIRA, A.S. Saberes de professoras: educação inclusiva no ambiente escolar. Pontos de Interrogação – **Revista de Crítica Cultural**, v.13, n.2, p.105–135. 2024. <https://doi.org/10.30620/pdi.v13n2.p105>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/v13n2p105>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, G.M.T., FREITAS, R.F.; LOBATO, M.L.L. Atuação da coordenação pedagógica: implicações nos processos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v.14, n.34, p.152-172 set./dez 2022. <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i34.10203>. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/10203. Acesso em: 23 jul. 2025.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo - elementos para elaboração e realização. **Cadernos Pedagógicos**, v. 1, São Paulo, Libertad. 1995.

VEIGA, I.P. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: 8ª edição Papirus. 1999.