

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓSGRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARICELMA AROUCHE MACIEL DOS SANTOS

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA:** uma análise dos princípios, diretrizes e implementação no município de
Mirinzal (MA)

São Luís

2026

MARICELMA AROUCHE MACIEL DOS SANTOS

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA:** uma análise dos princípios, diretrizes e implementação no município de
Mirinzal (MA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Mariza Wall Barbosa de Carvalho

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Arouche Maciel dos Santos, Maricelma.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA

INCLUSIVA: uma análise dos princípios, diretrizes e
implementação no município de Mirinzal MA / Maricelma
Arouche Maciel dos Santos. - 2026.

129 f.

Orientador(a): Professora Dra. Mariza Wall Barbosa de
Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis,
2026.

1. Pneepei. 2. Educação Inclusiva. 3. Atendimento
Educaional Especializado. 4. Implementação de Políticas.

MARICELMA AROUCHE MACIEL DOS SANTOS

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: uma análise dos princípios, diretrizes e implementação no município de
Mirinzal (MA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariza Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
PPGE - UFMA

Profa. Dra. Patrícia Costa Ataíde (Membro externo)
Coordenação do Curso de Pedagogia - UFMA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (membro interno)
PPGE - UFMA

RESUMO

A efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representa um desafio central para os sistemas públicos de ensino, sobretudo em municípios de pequeno porte. Este estudo tem como objetivo analisar a implementação da PNEEPEI no município de Mirinzal, Maranhão, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola pública de educação básica, examinando o alinhamento entre as diretrizes normativas e as práticas institucionais. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, fundamentada em análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, pais e responsáveis por estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 73494823.2.0000.5087. Os resultados evidenciam que, embora haja garantia de matrícula dos estudantes nas classes comuns, conforme preconiza a PNEEPEI, observa-se a inexistência de profissionais específicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que revela um desalinhamento significativo entre a política nacional e a realidade local. Foram identificadas ainda fragilidades relacionadas à formação docente, à ausência de recursos pedagógicos especializados e à limitada articulação entre ensino regular e serviços de apoio. Conclui-se que a inclusão no município investigado avança no plano do acesso, mas enfrenta entraves estruturais e organizacionais que comprometem a plena efetivação do direito à aprendizagem, reforçando a necessidade de investimentos em recursos humanos e na consolidação do AEE.

Palavras-chave: PNEEPEI; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Implementação de Políticas; Mirinzal-MA.

ABSTRACT

The implementation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) remains a central challenge for public education systems, particularly in small municipalities. This study aims to analyze the implementation of PNEEPEI in the municipality of Mirinzal, Maranhão, through a case study conducted in a public basic education school, examining the alignment between national guidelines and institutional practices. The research adopted a qualitative, descriptive-interpretative approach, based on document analysis and semi-structured interviews with school administrators, teachers, parents, and guardians of students who are part of the Special Education target group. The study was approved by the Research Ethics Committee under Certificate of Presentation for Ethical Consideration No. 73494823.2.0000.5087. The findings indicate that, although students are enrolled in regular classrooms as recommended by PNEEPEI, there is an absence of specialized professionals responsible for Specialized Educational Assistance (AEE), revealing a significant gap between policy prescriptions and local implementation. Additional challenges include insufficient teacher training, lack of specialized pedagogical resources, and limited articulation between regular teaching and support services. The study concludes that inclusion in the investigated municipality advances in terms of access, but structural and organizational limitations hinder the full realization of students' right to learning, highlighting the need for investment in human resources and the consolidation of AEE services.

Keywords: PNEEPEI; Inclusive Education; Specialized Educational Assistance; Policy Implementation; Mirinzal-MA.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Área de Proteção Ambiental
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescent
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Licenciatura em Educação Especial Inclusiva
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Mirinzal no Maranhão	14
Figura 2 - Evolução das matrículas em Educação Especial na educação infantil, por local de atendimento	58
Figura 3 - Evolução das matrículas em Educação Especial no Ensino Fundamental, por local de atendimento	59
Figura 4 - Evolução das matrículas em Educação Especial no Ensino Médio, por local de atendimento	60
Figura 5 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2022	61
Figura 6 - Principais desafios na implementação da PNEPEI	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição da amostra/participantes da pesquisa	16
Quadro 2 - Deficiências e suas barreiras	26
Quadro 3 - Atitudes da Escola e do Professor para promoção da Educação Inclusiva...	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Realização de cursos ou formação sobre Educação Inclusiva	72
Gráfico 2 - Concepções sobre Educação Inclusiva	74
Gráfico 3 - Preparo da escola para acolher a diversidade de estudantes	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA.....	19
2.1 Tipo da pesquisa	8
2.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa	8
2.2 Local e participantes da pesquisa	20
2.4 Análise dos dados	22
3 DA EXCLUSÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: trajetórias e definições.....	24
3.1 Educação Especial no Brasil	34
3.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	44
4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA	
INCLUSIVA DE 2008	49
4.1 Avanços e desafios para a implementação da PNEEPEI	52
5 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA	
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS.....	61
5.1 PNEEPEI no município de Mirinzal, Maranhão	72
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
6.1 Concepções de educação inclusiva e conhecimento da PNEEPEI pela comunidade	
escolar.....	78
6.2 Práticas pedagógicas, organização escolar e oferta do Atendimento Educacional	
Especializado (AEE)	84
6.3 Desafios, limites e possibilidades para a efetivação da PNEEPEI no contexto de	
Mirinzal-MA.....	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	104
ANEXOS.....	128

1 INTRODUÇÃO

Pessoas nascem com deficiência em todos os tempos, culturas, credos e níveis sociais. Quando isso acontece, inicia-se para elas e para suas famílias uma trajetória que pode envolver desafios adicionais, não apenas em função da deficiência em si, mas também das barreiras sociais que ainda persistem. Embora haja segmentos da sociedade que reconheçam a diversidade cultural e individual, essa compreensão ainda não é plenamente consolidada. Parte significativa das estruturas sociais mantém expectativas de desempenho padronizadas, o que limita a efetiva valorização das diferenças. Essa padronização acaba por gerar distinções e classificações que influenciam a forma como as pessoas são vistas e incluídas nos diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, a escola historicamente tem refletido as desigualdades sociais existentes, o que ajuda a explicar por que, nos últimos anos, a Educação Inclusiva passou a ocupar espaço de destaque nos debates educacionais e nas políticas públicas brasileiras. Questões como a pobreza e a desigualdade social, em grande parte relacionadas à má distribuição de renda, criaram barreiras para que a educação se efetive como um direito universal.

Persistem, ainda, profundas desigualdades educacionais, entrelaçadas a desigualdades raciais, regionais e de gênero. A desigualdade social afeta de forma direta e estrutural as minorias, ao restringir o acesso a condições básicas de vida, educação e participação social, produzindo ciclos persistentes de exclusão. Conforme analisa Sandra Sawaya, a desnutrição infantil não pode ser compreendida de maneira isolada, pois está profundamente associada à miséria e à privação de bens culturais e sociais, o que compromete o desenvolvimento integral das crianças (Sawaya, 2006). Esse contexto evidencia que o baixo rendimento escolar, frequentemente atribuído a supostas limitações individuais, é, na realidade, resultado de condições desiguais de acesso ao conhecimento e de precariedades materiais que atravessam a vida de grupos socialmente vulnerabilizados. Assim, a desigualdade opera como um mecanismo que naturaliza o fracasso escolar das minorias, deslocando a responsabilidade do Estado e das políticas públicas para os indivíduos.

No caso das pessoas com deficiência, os efeitos da desigualdade social tendem a ser ainda mais intensos, pois às barreiras socioeconômicas somam-se obstáculos físicos, pedagógicos e atitudinais. A leitura crítica de Sawaya contribui para compreender que encaminhamentos frequentes a serviços psicológicos, por exemplo, muitas vezes ocultam problemas estruturais como insegurança alimentar, fragilidade da rede de apoio familiar e

insuficiência de investimentos no ensino público, relegando a segundo plano as causas intraescolares do fracasso escolar (Sawaya, 2006). Para crianças e jovens com deficiência, essa lógica reforça estigmas de incapacidade e invisibiliza a necessidade de políticas educacionais inclusivas, com recursos adequados, currículos integrativos e acesso equitativo a tecnologias e serviços.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, concebido como política de Estado, estabelecia metas de universalização do acesso, erradicação do analfabetismo e redução das desigualdades. No entanto, ao final do período, 34 das 38 metas não foram cumpridas, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com impactos mais severos sobre crianças negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e populações do Norte e Nordeste (Ortiz, 2025).

Devido a essa realidade, felizmente os diversos setores envolvidos com a educação, pautados numa visão de democratização da sociedade, vêm cada vez mais, preocupando-se com as pessoas que não estão na escola e com aquelas que lá chegam, mas, que nela não permanecem, uma vez que muitos indivíduos são excluídos por não corresponderem aos critérios e padrões que a sociedade, composta em sua maioria por pessoas sem deficiência, impõe no cotidiano, no trabalho e nos ambientes escolares.

No cenário internacional, a ampliação do debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas escolares ganha força a partir dos anos 1990, tendo como marco central a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada pela Unesco, na Espanha, em 1994. Esse documento consolida a educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais ao afirmar que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, têm o direito fundamental de frequentar escolas comuns, as quais devem se reorganizar para atender à diversidade dos alunos.

A Declaração desloca o foco da adaptação do estudante para a responsabilidade da escola, defendendo uma pedagogia centrada no aluno, flexível e capaz de reconhecer os diferentes tempos de aprendizagem, as singularidades e as necessidades educacionais específicas. Além disso, enfatiza que a oferta de apoios e recursos adicionais no interior das escolas inclusivas é condição essencial para garantir uma educação efetiva, ao mesmo tempo em que aponta a inclusão como estratégia para a construção de solidariedade e convivência entre estudantes com e sem deficiência (Unesco, 1994). Essa agenda internacional cria as bases conceituais e políticas que orientam, posteriormente, a formulação de políticas nacionais voltadas à institucionalização da educação inclusiva.

Em 2008, o Ministério da Educação/MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial numa ação conjunta com os estados e municípios, implanta no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na tentativa de melhorar a qualidade e equidade da educação como forma de garantir o acesso de todos os cidadãos a escola, a partir da garantia do acesso à educação previsto na legislação, estruturando os sistemas de ensino para assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular e oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para cada especificidade (Brasil, 2008).

Diante desse contexto, evidencia-se como problema de pesquisa a seguinte questão central: em que medida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) vem sendo efetivamente implementada nas escolas públicas de um município de pequeno porte, considerando as condições estruturais, pedagógicas e formativas existentes?

A partir desse problema de pesquisa, desdobram-se alguns questionamentos que norteiam o objetivo geral deste estudo, cabendo citar alguns: O que se entende por educação inclusiva? O que muda na educação com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? O público-alvo e a comunidade escolar conhecem a Política? Que desafios precisam ser enfrentados pela comunidade escolar para a implementação dessa política, considerando uma tradição homogeneizadora e excludente na educação brasileira? Como é vivenciado na prática o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas brasileiras?

Diante do exposto, surgiu o interesse pela realização de um estudo capaz de fornecer os subsídios necessários para se buscar responder tais indagações. A necessidade da pesquisa se justifica pelo impacto social e pela contribuição acadêmica que pode oferecer, especialmente ao considerar que os estudos recentes existentes no campo da Educação Inclusiva no Maranhão têm se concentrado, em grande parte, em aspectos estruturais e institucionais, como as condições físicas das escolas (Nascimento, 2021) e a permanência e frequência dos alunos com deficiência (Pires, 2021).

Entretanto, observa-se uma carência de estudos que articulem de forma mais aprofundada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com a realidade concreta das escolas maranhenses, especialmente no que se refere à efetividade das ações propostas e à materialização dos princípios inclusivos no cotidiano escolar. Existe apenas um estudo com foco na análise da PNEEPEI (Camelo, 2021), mas que

não se aprofundou na realidade de escolas devido à suspensão do calendário acadêmico em decorrência da pandemia da COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no município de Mirinzal (MA), considerando o alinhamento entre suas diretrizes e as práticas desenvolvidas na rede pública de ensino. Para tanto, busca-se, especificamente, identificar como a educação inclusiva e a PNEEPEI são compreendidas por gestores, professores e famílias; analisar as condições estruturais e pedagógicas das escolas para a implementação da política; verificar a oferta e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); examinar os principais desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva no contexto investigado; e avaliar o alinhamento entre as diretrizes da PNEEPEI e a realidade escolar do município.

Assim, com o intuito de analisar se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva contribuiu para viabilizar uma educação que possa oportunizar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, que são o público alvo da referida política, não somente o acesso à escola, mas sua permanência na mesma, bem como a conclusão dos níveis mais elevados de ensino, evidencia-se a necessidade dessa pesquisa, cujo enfoque principal é a análise das condições em que se desenvolve atualmente a inclusão da supracitada demanda em salas regulares de ensino.

Trata-se, de uma análise vinculada à linha de pesquisa Diversidade, Cultura e Inclusão Social, em particular, mas, no seu sentido mais abrangente, constitui-se uma discussão sobre a importância do processo de inclusão de alunos PAEE, sejam eles com ou sem deficiência, nas salas regulares de ensino, o modo de estruturação e organização das escolas para atender essas necessidades, a maneira como as políticas públicas vêm sendo dirigidas no sentido de subsidiar a inclusão tanto no sentido de estruturação das escolas e do currículo, como na qualificação docente e de toda comunidade escolar.

Desse modo, esta proposta de pesquisa vincula-se, prioritariamente, ao eixo de interesse Política de Educação Especial no contexto da educação brasileira, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, haja vista que este eixo, enfatiza os aspectos da educação especial no contexto da educação brasileira ao longo dos tempos e durante o processo de mudança do paradigma da integração para a inclusão, além de analisar a legislação vigente e a política nacional de educação especial como expressão localizada da política educacional brasileira.

Portanto, esta pesquisa justifica-se sobre três principais razões. A primeira é sua razão social. A realidade educacional de municípios pequenos revela desafios ainda mais complexos para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A escassez de recursos humanos especializados, de infraestrutura adequada e de formações continuadas para os docentes compromete o direito de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de participarem de uma escolarização verdadeiramente inclusiva. Assim, investigar como essa política tem sido implementada na rede municipal de Mirinzal (MA) é uma forma de contribuir para o debate em torno do fortalecimento da equidade e qualidade nas escolas públicas, respondendo às necessidades reais da comunidade.

Já no campo acadêmico, esta pesquisa se justifica pela necessidade de produção de conhecimento sobre a implementação das políticas inclusivas em contextos municipais, frequentemente pouco explorados na literatura. Embora haja um corpo consistente de estudos sobre a inclusão em contextos mais amplos, ainda é incipiente a análise de como a PNEEPEI é apropriada em cidades pequenas, onde as condições estruturais, culturais e financeiras diferem substancialmente. Desse modo, o estudo busca preencher uma lacuna teórica, articulando as discussões nacionais com a realidade concreta da educação básica em espaços interioranos.

A trajetória profissional da autora é marcada por uma atuação contínua e diversificada na educação pública municipal, especialmente no contexto do Maranhão, o que fundamenta de forma consistente a escolha do tema desta pesquisa. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e graduada em Pedagogia, com formações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Psicopedagogia Institucional e Clínica, construiu sua experiência no exercício da docência na educação básica, atuando tanto no ensino médio quanto nos anos finais do ensino fundamental em redes municipais e estadual. Esse percurso permitiu um contato direto com os desafios do cotidiano escolar, sobretudo aqueles relacionados às desigualdades educacionais, às dificuldades de aprendizagem e às limitações estruturais enfrentadas pelos municípios na garantia do direito à educação.

Além da docência, a autora exerceu funções estratégicas na gestão educacional e na formulação de políticas públicas, o que ampliou sua compreensão sobre a organização dos sistemas municipais de ensino. Destacam-se sua atuação como dirigente municipal de educação no município de Central do Maranhão, como coordenadora pedagógica em diferentes etapas do ensino fundamental, bem como sua participação no Conselho Fiscal da UNDIME-MA e na elaboração do Documento Curricular da Região do Litoral Norte do Maranhão, em parceria

com o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE)¹ dos Guarás, Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Itaú Social. Essas experiências reforçaram sua percepção acerca da complexidade dos processos de implementação de políticas educacionais, especialmente no que se refere à construção de currículos, à formação docente e à efetivação de práticas inclusivas no âmbito municipal.

No plano pessoal e profissional, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa emerge da vivência cotidiana da autora como servidora da educação básica e psicopedagoga, atuando em núcleos de atendimento educacional especializado, na formação de professores e, mais recentemente, no acompanhamento de equipes multiprofissionais em secretarias municipais de educação. O contato direto com estudantes público da educação especial e com suas famílias evidencia, simultaneamente, os avanços conquistados e os entraves persistentes no processo de inclusão escolar. Essa realidade desperta o compromisso de investigar de forma crítica as práticas e políticas educacionais nos municípios, buscando compreender seus limites e potencialidades. Assim, a pesquisa configura-se como um movimento de aprofundamento formativo e de reafirmação do papel da autora como profissional comprometida com a construção de uma escola pública municipal mais justa, acessível e socialmente transformadora.

Na primeira seção explora-se a evolução histórica e conceitual da inclusão escolar, destacando as principais transformações sociais, políticas e pedagógicas que moldaram o movimento inclusivo. As trajetórias de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência, e as barreiras enfrentadas no acesso à educação de qualidade foram analisadas. Além disso, são traçadas nuances históricas da educação especial no Brasil e algumas reflexões sobre princípios fundamentais da educação inclusiva, discutindo políticas públicas, adaptações curriculares e práticas de ensino que promovam a equidade e a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar.

Na segunda seção, são examinados os principais avanços promovidos pela política nacional estabelecida em 2008, que visa garantir o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades específicas. As conquistas significativas são abordadas, como a criação de programas de apoio e a capacitação de profissionais da educação, bem como as críticas e as dificuldades persistentes, incluindo a falta de recursos, formação insuficiente e resistências culturais e institucionais. A seção também discute estratégias e recomendações para superar esses desafios e promover uma implementação mais eficaz da política, assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva.

¹O Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) é um modelo de colaboração intermunicipal que visa reunir esforços de diferentes municípios para planejar, implementar e monitorar políticas educacionais de forma conjunta.

Na terceira seção trata-se da implementação do que está disposto nas diretrizes da PNEEPEI nas escolas, evidenciando o caso de uma escola de educação básica localizada em Mirinzal, município do Estado do Maranhão. São enfocadas as estratégias que devem ser adotadas pelas instituições de ensino para promover a inclusão, avaliando as metodologias, os recursos disponibilizados e a formação dos professores. Além disso, discute-se os desafios enfrentados pela escola, como limitações estruturais e culturais, e as soluções encontradas para superá-los.

Por fim, a quarta seção descreve e discute os resultados do trabalho empírico deste estudo, onde são detalhadas informações que exemplificam os avanços e obstáculos na implementação da PNEEPEI em contextos reais, oferecendo insights valiosos para outras escolas que buscam aprimorar suas práticas inclusivas, a partir do exemplo da Unidade de Educação Básica escolhida para este estudo.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo da pesquisa

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e é classificado como um estudo de caso. Rashid et al. (2019) propõem uma lista de verificação dividida em quatro fases para garantir sua execução adequada. Essas fases são: a fase de fundação do caso, que aborda o pressuposto filosófico; a fase de pré-campo, onde são determinados os instrumentos e procedimentos da pesquisa; a fase de campo, que envolve o gerenciamento do contato e das interações reais com os participantes; e a fase de relatório, que consiste na descrição dos casos e participantes, nos protocolos de pesquisa, na interpretação do material empírico e na análise.

Segundo Yin (2001), esse tipo de delineamento é particularmente apropriado para investigações que visam compreender um fenômeno dentro de seu contexto real. Esse método é especialmente útil quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto são indistintas e difíceis de discernir, como é o caso das diretrizes estabelecidas pela PNEEPEI e a realidade da sua implementação nas escolas. Em tais situações, a abordagem permite uma análise detalhada e profunda, proporcionando uma compreensão mais completa e contextualizada do fenômeno estudado.

2.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa

Num primeiro momento, foi feito levantamento bibliográfico em livros e produções científicas para a criação da fundamentação teórica do estudo, com utilização de livros, dissertações, teses e artigos científicos que discutem o tema da educação inclusiva. Documentos oficiais, como políticas públicas e relatórios, assim como normativas, também foram utilizados para verificar o cenário das iniciativas governamentais no que tange à educação inclusiva.

Num segundo momento, foi realizada coleta de dados primários, por meio de entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram aplicadas a gestores, professores e pais/responsáveis, de modo presencial e online entre os dias 02 de novembro e 01 de dezembro de 2025. Nesta etapa da pesquisa, se fez uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), considerando os aspectos éticos previstos na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e da Lei Geral de Proteção de Dados nº 13.709 de 14 de agosto de 2018.

Durante a coleta de dados, houve alguns entraves. Os professores relataram dificuldades relacionadas à escassez de tempo disponível para a realização da atividade. Houve dificuldade de acesso ao gestor escolar, devido grande demanda de trabalho, o desafio de reunir todos os docentes envolvidos e à necessidade de justificar a relevância da pesquisa no contexto da escola, de modo que todos compreendesse a importância do estudo para o debate em torno da implementação da PNEEPEI.

2.2 Local e participantes da pesquisa

O local escolhido para a pesquisa foi uma Unidade de Educação Básica, localizada na cidade de Mirinzal, no Estado do Maranhão. O município de Mirinzal possui uma extensão territorial de 686,942 km², com 13.978 habitantes. Ou seja, é uma cidade pequena, com taxa de escolarização de 97,6% de crianças entre 6 e 14 anos. O município possui 43 escolas, sendo 19 de Educação Infantil, 22 de Ensino Fundamental e 2 escolas de Ensino Médio (IBGE, 2024).

Figura 1 – Localização do município de Mirinzal no Maranhão



Fonte: Google Maps (2024)

A Unidade de Educação escolhida como lócus de pesquisa oferta Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. Possui 325 alunos, dentre os quais, 12 são estudantes com distintas deficiências ou transtornos, como TEA, Síndrome de Down, Deficiência Física, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla.

Quanto aos participantes, o objetivo preliminar do estudo seria abordar os principais agentes responsáveis pelas adaptações curriculares e infraestruturais voltadas para a implementação das diretrizes presentes na PNEEPEI, dentre os quais estão gestores da escola, pois pressupõe-se que estes já tivessem conhecimentos sobre as diretrizes da política, além de serem responsáveis pelas aplicações da educação inclusiva relacionadas à infraestrutura. Professores, pois estes são responsáveis pelas aplicações didático-pedagógicas da educação inclusiva nas salas de aula. Técnicos e profissionais de apoio, pois estabelecem interações importantes com os alunos no intuito de garantir a assistência necessária para suas formações. Profissionais de AEE, ligados diretamente ao processo de inclusão na escola. Por fim, e tão importante quanto os demais, pais/responsáveis dos alunos, que podem desempenhar um papel

crucial no processo de inclusão, a medida que colaborem e fiscalizem a garantia dos direitos de seus filhos/tutelados.

Todavia, durante a pesquisa não foi possível entrevistar Técnicos e Profissionais de apoio, e devido a inexistência na escola, também não foi possível obter percepções de Profissionais de AEE, pois a escola não possui esse profissional em sua comunidade, o que, de forma antecipatória, já demonstra fragilidades no processo de implementação da PNEEPEI. A quantidade alcançada está disposta e descrita no quadro 1:

Quadro 1: Descrição da amostra/participantes da pesquisa

Classificação	Função na implementação da política	Quantidade
Gestores	Coordenar as ações pedagógicas e administrativas da escola, assegurando a implementação das políticas inclusivas conforme a PNEEPEI.	02
Docentes	Promover práticas pedagógicas inclusivas, adaptando metodologias e avaliações para atender às necessidades de todos os estudantes.	08
Profissionais de AEE	Realizar o atendimento educacional especializado, complementando e suplementando a aprendizagem dos alunos com deficiência.	Não há.
Técnicos e Profissionais de apoio	Oferecer suporte direto às atividades escolares e ao cuidado dos alunos, garantindo acessibilidade e segurança.	00
Pias/Responsáveis	Colaborar com a escola no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e na construção de práticas inclusivas efetivas.	06
Total	16	

Fonte: Elaboração da autora (2026)

2.4 Análise dos dados

A interpretação dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), a qual se organiza em três etapas: pré-análise, exploração do material com categorização ou codificação, e tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Segundo a autora, essa técnica compreende um conjunto de procedimentos sistemáticos e

objetivos voltados à descrição das mensagens, com o intuito de identificar indicadores que permitam inferir informações sobre o contexto de produção e recepção do conteúdo analisado (Bardin, 2011, p. 42).

Na condução da análise das informações fornecidas por profissionais e pais/responsáveis, foram observados cuidados metodológicos para assegurar uma descrição analítica precisa e ética, evitando exposições indevidas e garantindo a integridade e imparcialidade dos resultados obtidos.

3 DA EXCLUSÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: trajetórias e definições

A inclusão de pessoas com deficiência nas estruturas e ambientes de socialização passou por uma longa trajetória de maturação, que acompanhou o próprio desenvolvimento da sociedade. Mesmo com o processo de democratização do acesso e permanência nas instituições do país, essas pessoas ainda ficaram por muito tempo relegadas às margens da sociedade, quando não totalmente excluídas.

Percebe-se, então, que a trajetória das pessoas com deficiência é um emaranhado narrativo complexo e multifacetado, atravessando séculos de evolução em aspectos sociais, culturais e morais. Ao longo dessa trajetória, testemunhou-se uma história formatada em distintas etapas: exclusão, segregação, integração e, finalmente, inclusão. Nos primórdios da civilização, as pessoas com deficiência muitas vezes eram vistas como anomalias, desvios da norma estabelecida pela sociedade (Pessotti 1984; Capellini; Mendes, 2007).

A partir dessa percepção fragmentada e distorcida, surgiam os processos que levavam à exclusão e à marginalização desses indivíduos, que frequentemente eram considerados como tendo sido obras do sobrenatural, possuídos por demônios ou amaldiçoados pelos deuses. Em diversas tradições culturais, eles eram marginalizados, ignorados ou até mesmo eliminados em tentativas cruéis do que se entendia na época como rito de purificação social (Capellini; Mendes, 2007; Correia, 2004).

Na Roma Antiga, era permitido tanto à elite quanto aos plebeus eliminar os filhos que nascessem com algum tipo de deficiência. As normas jurídicas não ofereciam proteção a essas pessoas, e o nascimento de uma criança com deficiência era frequentemente interpretado como punição divina. Entre os mais supersticiosos, acreditava-se ainda que esses indivíduos tinham ligação com práticas de feitiçaria ou bruxaria. Em Esparta, a situação era ainda mais cruel: crianças consideradas fracas ou com imperfeições eram arremessadas de precipícios, já que a sociedade valorizava de forma extrema a força física e a perfeição do corpo, vistas como essenciais para o combate. Assim, muitos recém-nascidos com doenças ou deficiências eram simplesmente abandonados para morrer (Monteiro et al., 2016).

Já na idade média, de acordo com Pessotti (1984), as crianças com deficiências tinham a sobrevivência incerta, pois não havia nenhum tipo de cuidado ou atenção especial para elas. A exclusão e o preconceito eram as únicas certezas que elas tinham na vida. Não eram consideradas cidadãs, o que as obrigava a viverem no submundo da sociedade, tendo uma expectativa de vida muito curta.

De acordo com Silva Neto (2018), em muitos contextos históricos, essas formas de exclusão e marginalização eram levadas ao extremo, por vezes as pessoas com deficiência eram confinadas dentro de suas próprias casas ou instituições por suas famílias ou autoridades. Essa prática, conhecida como enclausuramento, refletia a crença errônea de que esses indivíduos eram incapazes de contribuir para a sociedade e que sua presença era inconveniente ou até mesmo vergonhosa para suas famílias.

Durante períodos de guerra, epidemias ou crises econômicas, as pessoas com deficiência eram frequentemente relegadas a instituições ou asilos, onde recebiam cuidados mínimos e eram submetidas a condições desumanas. Essas instalações não possuíam os recursos para atendimento adequado das pessoas com deficiência, que acabavam sofrendo abusos físicos, emocionais e até mesmo sendo usadas para experimentos médicos desumanos (Silva Neto, 2018).

Esses processos de exclusão e alijamento influenciaram de forma decisiva a possibilidade de oferta de educação para as pessoas com deficiência, sendo impossível desvencilhar a exclusão que essas pessoas sofriam na sociedade dos espaços de escolarização. No século XVII as pessoas com deficiência, principalmente mental, eram totalmente segregadas, internadas em manicômios. Desse contexto data a primeira fase da trajetória das pessoas com deficiência, denominada como exclusão, pois qualquer indivíduo que não se encaixasse nos moldes da sociedade da época era simplesmente excluído (Amaral, 1994).

Nesse primeiro momento, como informa Mazzotta (2011), o atendimento prestado às pessoas com deficiência se categorizou como:

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (Mazzotta, 2011, p. 06).

Para Mazzotta (2011), neste período em que o paradigma da exclusão estava em vigência, a rejeição social era uma realidade difícil e dolorosa para aqueles que nasciam com alguma deficiência ou que a adquiriam posteriormente. Em vez de haver um processo de integração e acolhimento pela sociedade, essas pessoas eram frequentemente tratadas com desdém e desprezo.

Essa rejeição se manifestava de inúmeras maneiras, que iam desde a negação de oportunidades empregatícias e educacionais até a segregação física e emocional em instituições isoladas dos demais indivíduos. Muitas vezes, eram vistos como fardos financeiros e

emocionais para suas famílias, resultando em um ciclo de estigma e exclusão que era difícil de ser rompido, pois este havia sido sedimentado por séculos (Mazzotta, 2011).

Este autor ainda ressalta que, além da exclusão social direta, as pessoas com deficiência enfrentavam um conjunto de obstáculos sistêmicos que as impediam de atuar de forma plena em distintos contextos da sociedade. As leis discriminatórias, políticas públicas excludentes e atitudes preconceituosas contribuíam para a reprodução da marginalização desses indivíduos, reforçando o entendimento coletivo de que suas presenças eram indesejadas ou inconvenientes (Mazzotta, 2011).

Os indivíduos com deficiências, vistos como doentes e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da Assistência Social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (Brasil, 2001, p. 16).

Essa mentalidade deu base para o surgimento e solidificação da concepção pejorativa do termo "inválido". De modo geral, incluindo as famílias, reforçava-se o lugar de incapazes de contribuir de maneira significativa para a comunidade, considerados como um fardo econômico e emocional. Ou seja, acreditava-se que dispensar tempo, energia e recursos para atender às necessidades dessa parcela da população seria desnecessário. Essa visão estigmatizante levava à exclusão contínua e progressiva dos chamados "inválidos" das interações sociais e das oportunidades de participação na vida coletiva (Santos, 2002).

Só a partir do século XVIII, houve um esforço em proporcionar uma educação voltada para crianças com necessidades educacionais específicas. A exemplo da primeira escola para pessoas com deficiência auditiva, que foi criada por Charles-Michel de L'Épée, um dos primeiros a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas, em Paris (Lacerda, 1998).

A depender da deficiência, de acordo com Jannuzzi (1992), no contexto brasileiro observou-se o mesmo molde de atendimento que ocorreu em outros países, ainda que com muitos anos de atraso, como o atendimento às pessoas com deficiência auditiva e visual. De modo geral, foi perceptível que a fase de negligência, omissão e, principalmente, exclusão social no Brasil foi estendida por mais tempo, provavelmente até a década de 1950. O atendimento na Europa, por sua vez, foi instituído no final do século XIX, com a criação de escolas e classes que tinham o objetivo de escolarizar crianças com deficiência, em especial aquelas com deficiência intelectual (Pessotti, 1984; Jannuzzi, 1992).

Essas iniciativas deram base para a estruturação do segundo paradigma, denominado de segregação. Este paradigma tinha o modelo de assistencialismo, retratado como prática de prestar assistência, sendo esta de forma bem precária. A educação inicia-se de forma tímida e era direcionada apenas às pessoas com deficiência que apresentavam algum grau de desenvolvimento, os demais não tinham acesso a qualquer tipo de educação (Aranha, 2005).

Segundo Aranha (2005), o paradigma da institucionalização materializava uma série dessas restrições, que se davam por meio de formatos educacionais de separação, pois a criança ou adolescente com deficiência era separado da convivência com os demais, ficando isolado em uma instituição. Essas instituições específicas para a educação especial reproduziam inúmeras características segregadoras, com forte presença de equipes de saúde e assistência social na rotina escolar, mas com o distanciamento desses alunos da socialização em outros espaços e outras pessoas sem deficiências.

(...) teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais² de crianças, jovens e adultos definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. Nem sempre, mas em muitos casos, a escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um aprofundamento maior do preconceito (Brasil, 2001, p. 20).

Para Aranha (2005), as chamadas escolas especiais, que já tiveram menos resistência no passado, pois era senso comum que estas atenderiam as necessidades das pessoas com deficiência, potencializavam não apenas a segregação de indivíduos, mas também diversos preconceitos em relação às pessoas que não se enquadravam dentro do padrão de normalidade, agravando-se pela falta de responsabilidade dos sistemas de ensino para esse grupo de pessoas, assim como pelas omissões e insuficiências de informações sobre essa parcela da população nos cursos de formação de docentes.

De acordo com Mantoan (2003), a formação de professores a partir de currículos que entendam o poder transformador da inclusão não foi uma preocupação nas décadas passadas e ainda encontra muito resistência para se tornar uma realidade atualmente, pois carece de uma profunda mudança, sobretudo nos profissionais mais pessimistas que se desviam de assumir responsabilidade quanto à transformação da estrutura curricular das escolas. Estes precisam

² O termo “necessidades educacionais especiais” deixou de ser utilizado oficialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), sendo substituído por “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, em consonância com a Convenção da ONU (2006).

entender seus papéis nesse processo, pois são eles que vivem efetivamente o cotidiano escolar e os processos de formação escolar dos alunos com deficiência.

Com o passar do tempo e a potencialização de iniciativas voltadas para a eliminação do preconceito, visando integrar os alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, surge o movimento de integração, compreendido como uma ponte para o paradigma da inclusão. Inicialmente, este movimento se caracterizou pelo uso das classes especiais, entendida como integração parcial, voltado à preparação do aluno para a chamada integração total, onde ele seria inserido na classe comum da escola (Beyer, 2005).

Esse processo de preparação dos alunos acabava por, frequentemente, provocar alguns equívocos, a exemplo de vezes que os alunos eram encaminhados para classes especiais de forma indevida, o que acabava por gerar rotulações, preconceitos e estigmas. A chamada integração total, na qual os alunos finalmente eram colocados na classe comum só era alcançada por aqueles alunos que conseguissem acompanhar os currículos que eram desenvolvidos naquelas classes regulares. De forma consequente, a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades específicas não alcançavam os níveis mais elevados de ensino. Ou seja, encorpava-se o grupo de pessoas excluídas do sistema educacional (Beyer, 2005). Mantoan (1993) comenta sobre a integração.

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor” (Mantoan, 1993, p. 08).

O modelo de integração tinha como objetivo dar suporte para que as pessoas com deficiência pudessem se escolarizar e conviver em sociedade, ou seja, o foco não era atender às necessidades dessas pessoas, mas enquadrá-las no padrão que se esperava de cidadãos aptos à convivência social. Nessa perspectiva, seriam as pessoas com deficiência que deveriam se encaixar, pois o sistema educacional não fazia a flexibilização do currículo, estratégias ou métodos que visasse atender as limitações desses alunos, assim como não havia esforços para garantir que esse grupo se beneficiasse do mesmo ensino/aprendizagem dos demais grupos de alunos. Assim, estes continuavam à margem da sociedade, eram integrados, mas não necessariamente acolhidos (Beyer, 2005).

No Brasil, de acordo com Miranda (2003), esse conceito de integração só chega em 1970. A ideia era possibilitar a escolarização dos alunos com deficiência junto com seus pares

de idade cronológica e com acesso a apoios necessários a cada aluno. Acreditava-se que esse modelo oferecia a possibilidade de as pessoas com deficiência terem condições de vida o mais “normal” possível na sociedade.

Todavia, esse modelo de integração não resistiu ao avanço da agenda nacional e internacional voltadas para o alcance de um sistema educacional que conseguisse incluir os alunos com deficiência nas salas de aula comuns, sem que estes passassem por esta chamada integração total e fossem realmente incluídos nas salas de aula comuns do ensino regular, com suas necessidades atendidas em todas as dimensões da escola, desde infraestrutura até a flexibilização dos currículos (Brasil, 2008).

Entra em evidência, nesse contexto, o paradigma da inclusão. Segundo Silva Neto (2018), na década de 1990 começou a ser desenvolvida a proposta de Educação Inclusiva para alunos com deficiência. É importante não confundir esse conceito com o de Educação Especial. A Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino voltada para atender, de forma específica, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já a Educação Inclusiva nasce de um movimento mais amplo, fundamentado no princípio do direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, defendendo a construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, é a escola, e não o aluno, que precisa se adequar e flexibilizar suas estratégias pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem, o que pode ser corroborado segundo os princípios que regem a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha em 1994, na qual se considera que cada indivíduo tem seu próprio tempo para aprender, deve ter a educação como direito fundamental, com níveis de aprendizagem satisfatórios, ter suas singularidades reconhecidas e ter todas as suas necessidades acolhidas (Unesco, 1994).

Como já previsto nas diretrizes da Declaração de Salamanca, no interior das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais específicas deveriam receber todo e qualquer auxílio extra necessário para assegurar uma efetiva educação. Educação inclusiva é postulada como o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais específicas e seus colegas (Unesco, 1994).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 2008, a perspectiva na Educação Inclusiva mostra que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 06).

Neste caso, se a fonte de dificuldade são as barreiras existentes no âmago da sociedade, impedindo a participação desses indivíduos de forma plena, então é a sociedade que deve mudar, e não o contrário. Para Silva Neto (2018), o modelo de inclusão implica que a sociedade e instituições escolares assumam a responsabilidade de adaptar-se às pessoas com deficiência. Exige, ainda, uma profunda reformulação dos princípios e das práticas que regem as atividades pedagógicas do cotidiano escolar.

Ainda segundo o autor, a Educação Especial em consonância com a Educação Inclusiva objetiva melhorias no sistema educacional em geral, favorecendo e promovendo o processo de permanência de todos os alunos no ensino regular, isso abrange também os alunos com deficiência, lhes garantindo o direito de aprender e participarem todos juntos sem discriminação (Silva Neto, 2018).

São muitas as leis, normas, políticas públicas e resoluções que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação, à saúde, à cultura, ao lazer, dentre outros. O artigo 206, inciso I da Constituição Federal de 1988, assim como o artigo 3, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, concebem a igualdade de condições para o acesso e para a permanência no ambiente escolar (Brasil, 1988; Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura e garante os direitos da pessoa com deficiência desde o acesso à saúde, à educação, promovendo a liberdade e participação efetiva nas sociedades em condição de igualdade com as demais pessoas, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2015).

Além dos dispositivos constitucionais e da Lei Brasileira de Inclusão, a legislação educacional brasileira passou a incorporar de forma mais explícita o princípio da educação inclusiva, especialmente após a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico nacional com status de emenda constitucional. Esse marco normativo reforça o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, reconhecendo que as barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais constituem fatores estruturantes dos processos de exclusão escolar (Brasil, 2009; Câmara dos Deputados, 2018).

No plano infraconstitucional, destacam-se normas que tratam diretamente da organização da educação especial na perspectiva inclusiva, como o Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e estabelece que esse atendimento deve ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal normativo atribui aos sistemas educacionais a responsabilidade pela oferta de recursos de acessibilidade, serviços de apoio e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, reforçando a superação de práticas segregadoras historicamente presentes na educação especial (Brasil, 2011; Câmara dos Deputados, 2018).

Somam-se a esse arcabouço legal dispositivos que, embora não sejam exclusivos da área educacional, produzem efeitos diretos sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência no contexto escolar, como a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e a Lei nº 10.098 de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos de acessibilidade. Essas legislações ampliam as condições de participação no cotidiano escolar, ao garantir o direito à comunicação, à informação e à eliminação de barreiras, evidenciando que a efetivação do direito à educação inclusiva depende de uma articulação entre políticas educacionais, de acessibilidade e de proteção dos direitos humanos (Câmara dos Deputados, 2018).

De acordo com a Unesco (1994), o encaminhamento de crianças para escolas, classes ou sessões especiais deveria ocorrer apenas em situações excepcionais, quando fosse comprovado que o ensino na classe regular não conseguia atender às necessidades educacionais ou sociais da criança, ou ainda quando isso fosse necessário para garantir o bem-estar dela ou dos demais alunos nos espaços escolares.

Mantoan (2003) postula que a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. De acordo com a autora, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular; o objetivo da inclusão é não deixar ninguém para trás, todos devem estar inseridos e aprendendo de modo conjunto, sem divisões ou potenciais segregações.

Silva Neto (2018, p. 82), menciona que, para haver educação inclusiva, é necessária uma mudança no sistema educacional, “desenvolver novas políticas educacionais e reestruturação da educação”, isso porque a educação inclusiva é incompatível com a educação tradicional. Mantoan (2003) ressalta que os professores são agentes modificadores da educação, combatendo as descrenças relacionadas à inclusão, destacando que as ferramentas são úteis para o processo de mudança.

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. (Mantoan, 2003, p. 29-30).

O alcance da perspectiva inclusiva depende, portanto, de diversos fatores que devem ser trabalhados em camadas complementares. A primeira delas, como citado anteriormente, é difundir o conhecimento sobre os grupos de pessoas com deficiência e suas respectivas necessidades dentro do ambiente das classes comuns do ensino regular. A falta de informações sobre as necessidades educacionais específicas de cada grupo de pessoas com deficiência relegou essas pessoas à exclusão, segregação e falsos processos de inclusão (Pessotti 1984; Capellini; Mendes, 1995; Monteiro et al., 2016; Silva Neto, 2018). O conhecimento sobre cada tipo de deficiência e as respectivas necessidades que precisam ser acolhidas pelo sistema de ensino é o primeiro vetor que leva à inclusão.

Deste modo, antes que se siga para a seção de educação especial no Brasil, cabe fazer uma disposição de algumas definições sobre essas deficiências postuladas na Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015), pois acredita-se que é imprescindível que a comunidade tenha conhecimento dessas deficiências, pois quanto mais precoce o diagnóstico e a intervenção, menores serão as barreiras para o desenvolvimento do estudante, seja qual for o espaço em que esteja sendo incluído.

Conforme Sassaki (2012), as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência podem ser de diferentes naturezas, físicas, atitudinais ou sensoriais, e interferem diretamente em sua participação nos espaços educativos. O quadro 2 sintetiza algumas dessas barreiras em relação às principais categorias de deficiência.

Quadro 2: Deficiências e suas barreiras

Deficiência	Barreiras	Existência na escola
-------------	-----------	----------------------

Deficiência física	Barreiras naturais e/ou construídas e/ou atitudinais que, em interação com uma pessoa com deficiência física, lhe impõem a incapacidade de utilizar escadarias ou sanitários convencionais;	SIM
Deficiência auditiva	Barreiras naturais e/ou construídas e/ou atitudinais que, em interação com uma pessoa surda, lhe impõem a incapacidade de ouvir barulhos, conversas, palestras, música etc;	NÃO
Deficiência visual	Barreiras naturais e/ou construídas e/ou atitudinais que, em interação com uma pessoa cega, lhe impõem a incapacidade ou dificuldade de ler textos impressos em tinta ou de ver imagens (fotos, filmes, paisagens etc.);	NÃO
Deficiência intelectual	Barreiras atitudinais que, em interação com uma pessoa com deficiência intelectual, impõem uma incapacidade, dificuldade ou limitação para ela estudar em escolas comuns;	SIM
Deficiência psicossocial	Barreiras atitudinais que, em interação com uma pessoa com deficiência psicossocial, lhe impõem a incapacidade ou dificuldade de conviver em escolas comuns ou ambientes convencionais de trabalho.	SIM
Deficiência múltipla	Barreiras múltiplas ligadas a múltiplas deficiências.	SIM

Fonte: Adaptado de Sassaki (2012)

Além das deficiências, há também os Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da American Psychiatric Association (APA, 2014). Esse grupo abrange condições caracterizadas por atrasos

significativos em múltiplas áreas do desenvolvimento, como a comunicação, a interação social e o comportamento.

Entre esses transtornos, destaca-se o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), amplamente discutido nas escolas e nos movimentos de inclusão. O TEA afeta principalmente a comunicação e a interação social, sendo comum que o estudante apresente dificuldades na comunicação verbal e não verbal, evite contato visual, realize movimentos repetitivos e demonstre baixa tolerância a mudanças (Vargas, 2011). Vale destacar que, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), o termo anteriormente utilizado “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” foi substituído por “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, reconhecendo-se o autismo como um espectro único, com diferentes níveis de apoio e manifestação, em vez de um conjunto de transtornos distintos (OMS, 2022).

Outro grupo de pessoas que carece de atendimento da Educação Inclusiva são os alunos com altas habilidades/superdotação. Essas pessoas apresentam grande potencial e envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, criatividade e de liderança, associados a um elevado grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos que se encaixe em seus interesses particulares (Vargas, 2011). A descrição da trajetória das pessoas com deficiência ao longo dos séculos é importante para compreender os reflexos que esses contextos de estigmas e exclusão tiveram no processo tardio de inclusão e, sobretudo, realizar uma profunda reflexão sobre os espaços que essas pessoas devem ocupar na sociedade.

As próprias políticas públicas carecem de um processo consistente de coleta e análise de informações sobre as deficiências, abrangendo dados sobre o número de estudantes, tipos de deficiência, barreiras enfrentadas e recursos disponíveis. Tais informações podem ser obtidas por meio de diagnósticos institucionais, censos educacionais, relatórios pedagógicos e escuta direta dos sujeitos envolvidos, de modo a subsidiar a formulação de diretrizes que realmente atendam às necessidades e singularidades dos alunos com deficiência.

3.1 Educação Especial no Brasil

O cenário atual de discussão em torno da perspectiva inclusiva da educação passou pela maturação da educação especial. Esta, por sua vez, só começou a surgir depois de um longo período de lutas e reivindicações que fortaleceram iniciativas voltadas para a garantia de direitos humanos e sociais, sobretudo no que tange à criação e implementação de instrumentos

normativos que regem a operacionalização do atendimento às pessoas com deficiência nas escolas do país (Jannuzzi, 1992; Mora, 2006).

Até chegar ao debate profícuo das bases da perspectiva inclusiva da educação, há a necessidade de compreender como se deu as bases para a operacionalização da educação especial. De acordo com Mazzotta (2011) foi em países europeus que surgem os movimentos em defesa da educação das pessoas com deficiência, propagando-se nos Estados Unidos, no Canadá e posteriormente no Brasil.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil tem suas origens no período imperial, quando surgiram as primeiras iniciativas voltadas à instrução e assistência desse público. Essas ações pioneiras marcaram o início da institucionalização da Educação Especial no país e abriram caminho para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas nos séculos seguintes. Isto é reforçado por Miranda (2003), que afirma que o histórico da Educação Especial brasileira tem seus marcos iniciais de grande evidência no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, (atual Instituto Benjamin Constant-IBC, tradicional instituição de ensino para pessoas com deficiência visual, com localização no Rio Janeiro) e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, também com localização no Rio de Janeiro), na cidade do Rio de Janeiro.

Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas próximas ao Imperador, fato que configura a prática do favor e da caridade, o que era muito comum na época nas relações com as pessoas com deficiência. Esse tipo de percepção contribuiu, inclusive, para o caráter assistencialista, que balizou o atendimento à pessoa com deficiência e à Educação Especial, em particular, desde seu início (Miranda, 2003).

De acordo com Pessotti (1984) e Januzzi (1992), com a Proclamação da República, muitos profissionais que haviam ido estudar no continente europeu progressivamente retornaram entusiasmados com a ideia provocar a modernização do Brasil e começaram a serem criadas instituições que tratavam diretamente da instrução de pessoas com deficiência. Em 1906, as escolas públicas do Rio de Janeiro começaram a atender os estudantes com deficiência intelectual.

Posteriormente, em 1911, foi criado o Serviço de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo, implementando o serviço de inspeção médico-escolar, que tinha o objetivo de trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Entre os anos de 1912 e 1913 foi criado o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo, atual Escola Caetano de Campos (Pessotti, 1984;

Jannuzzi, 1992).

Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais³”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências uma questão de saúde pública (Pessotti, 1984; Jannuzzi, 1992). Ou seja, aparentemente, as iniciativas eram ainda estreitamente ligadas ao paradigma da segregação e, portanto, possuíam um caráter de inflexibilidade diante das necessidades das pessoas com deficiência, do contrário, o assistencialismo prestado era com foco na adequação do diferente aos padrões de convivência e socialização vigentes.

Assim, as bases da Educação Especial começam a ser construídas na modernidade, um período em que os debates em torno das questões sociais estavam em plena expansão, devido ao grande avanço que estava acontecendo nas teorias científicas (Carvalho, 2005). No Brasil, as primeiras iniciativas educacionais voltadas às pessoas com deficiência remontam ao período colonial e se consolidaram de forma mais evidente a partir do século XIX, com forte influência do modelo médico. Nesse contexto, predominava a concepção de deficiência associada à incapacidade, o que justificava práticas segregadoras, como a criação de asilos e classes anexas a hospitais psiquiátricos. Ainda que houvesse esforços pontuais de educadores e instituições, a educação destinada a esse público esteve por muito tempo vinculada a uma perspectiva assistencialista e higienista, cuja função principal era afastar a pessoa com deficiência da vida social comum e enquadrá-la em padrões de normalidade definidos pela época (Januzzi, 2004).

No início do século XX, esse cenário começou a se reorganizar em torno de duas vertentes principais: a psicopedagógica e a médico-pedagógica. A primeira buscava compreender e educar os chamados “anormais” a partir de testes psicológicos e de inteligência, enquanto a segunda reforçava práticas de caráter higienizador, resultando na instalação de escolas em ambientes hospitalares e na criação das primeiras classes especiais. Embora apresentadas como alternativas de acesso à educação, tais propostas consolidaram uma lógica excludente, que mais reforçava a segregação do que a inclusão. Esse movimento abriu caminho para a expansão das escolas e classes especiais no interior da rede regular, acompanhadas de serviços, materiais e professores especializados, mas ainda distantes de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo (Mendes, 1995).

Passam a existir, no Brasil, dois subsistemas dentro do sistema educacional: a Educação

³ O termo “anormal” era amplamente utilizado nas primeiras décadas do século XX para designar pessoas com deficiência ou com algum desvio em relação aos padrões físicos, mentais ou comportamentais considerados “normais” pela sociedade da época. Seu uso refletia uma perspectiva excludente e fortemente influenciada pelas ideias eugênicas e médico-higienistas vigentes, não sendo adequado nem aceito nas abordagens contemporâneas sobre educação e inclusão.

Especial e a Educação Regular, ambos voltados à formação de cidadãos aptos a viver em sociedade e qualificados para o trabalho. Naquele contexto, embora provida de toda uma estrutura que atualmente é percebida de forma contraditória entre os profissionais e estudiosos da Educação, as escolas especiais constituíram um verdadeiro avanço na época, pois ofertava educação para aqueles que passaram muito tempo nas margens ou excluídos dos espaços escolares (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995). Abrem-se espaços para discussões cada vez mais profundas sobre o tema, tanto em âmbito nacional como internacional.

Na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em 1948 foram estabelecidas diretrizes referentes às políticas públicas dos países-membros na Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela resolução de nº 227 e o Brasil, enquanto membro da entidade e signatário dos documentos por ela publicados, adotou seus conteúdos e buscou considerá-los e implementá-los no processo de elaboração de suas políticas públicas internas (ONU, 1948).

Esta declaração, em vigor há 76 anos, tem como intuito ressaltar os valores e os princípios da dignidade humana, com o objetivo de fortalecer a defesa da liberdade, da igualdade e proteção dos direitos fundamentais e sociais. A declaração possui em suas orientações que as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, ao desenvolvimento pessoal e social, à livre participação na vida em sociedade e claro, direito à educação (ONU, 1948).

Independentemente da realidade de cada ser humano, seja no âmbito social, econômica, política, religiosa ou outro qualquer, todos têm o direito uma vida digna, ao respeito pelas escolhas pessoais, por isso a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que:

Art. 26 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Onu, 1948, s. p.).

Desde modo, a declaração é clara ao evidenciar a importância de serem dispostas formas de instrução para todos e cabe ao sistema educacional ofertar a educação às pessoas com deficiência considerando todas as suas limitações e atendendo todas as suas necessidades, pois a educação torna-se um direito universal fundamental e social, sendo necessárias infraestruturas e recursos (físicos e humanos) para prover este direito (ONU, 1948).

As mudanças começam a ser perceptíveis e de acordo com Jannuzzi (1992), na década de 1960, ocorre uma expansão significativa da quantidade de escolas de Educação Especial no Brasil. No final da década de 1960, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para alunos com deficiência intelectual, cerca de 4 (quatro) vezes mais do que a quantidade estipulada no início da década. De modo paralelo, elevou-se também a quantidade de classes especiais que funcionavam no interior das escolas públicas, em especial aquelas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual (Jannuzzi, 1992).

Até a década de 1970, influenciada por mobilizações em prol do direito à educação gratuita para todos realizadas por pais e profissionais, bem como a atuação da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a pauta das deficiências migrou da seara da saúde para o âmbito da educação (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2011).

Aranha (2005) evidencia que dali em diante começaram a surgir muitas vozes que reivindicavam a garantia dos direitos essenciais das pessoas com deficiência. Após esse período também questionado o termo “Portador de Deficiência”, o qual viria a ser trocado pela nomenclatura “Pessoa com Deficiência” e “alunos/estudantes com deficiência” no contexto das instituições de ensino.

Em 1986 houve também a mudança da nomenclatura “pessoas excepcionais” para “alunos com necessidades especiais”, disposta na portaria CENESP/MEC nº 69. Esta mudança possibilitou o entendimento de que devem ser utilizados no atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas os mesmos serviços educacionais disponibilizados para as pessoas em geral (Brasil, 2008). As mudanças foram sendo implementadas à medida que os debates se amadureciam e evoluíam.

Esses avanços foram reforçados no âmbito nacional pela Constituição Federal de 1988, no sentido de corroborar o mútuo respeito entre os indivíduos, possibilitando uma convivência harmônica entre todos os seres humanos baseado na compreensão de que é essencial o respeito e acolhimento das diferenças (Brasil, 1988). A então constituinte consolidou-se como um marco importante para o movimento da inclusão e fortalecimento das bases para a criação de políticas públicas de educação especial no Brasil, pois estabeleceu, em seu artigo 3º, inciso IV, a garantia da promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

A educação está situada como um direito social no artigo 6º da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988). E no seu artigo 205, a CF/88 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, a qualificação para o trabalho e o

exercício da cidadania. Já no seu artigo 206, inciso I, coloca que deve haver a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Essas orientações devem ser tomadas como princípios para o ensino e dá ao Estado o dever de ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O termo “preferencialmente”, encontrado na CF/88, é utilizado por muitos autores que defendem a existência de escolas especiais como estrutura necessária para o atendimento educacional de alunos com deficiência, o que outros já discordam. Isso porque a existência de políticas de educação especial não presumiu a inclusão efetiva dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Tratar-se-á desse assunto, de forma mais proeminente, nos capítulos e sessões posteriores desta dissertação.

A despeito disso, vale ressaltar que no período da redemocratização no Brasil estava em voga o que ficou situado como paradigma da integração, descrito nas seções anteriores. Assim, a educação de pessoas com deficiência era oferecida em salas especiais ou por escolas especializadas, a exemplo das Associações de Pais e Amigos do Excepcionais - APAE's, pois entendia-se a educação numa perspectiva clínica/terapêutica, caritativa e assistencialista. Sobre isso, Beyer (2005) esclarece que:

A grande dificuldade que encontramos nas salas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio-afetivas diferenciadas das suas, vêm-se, através de situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação. (Beyer, 2005, p. 2).

O autor esclarece que não se trata de menosprezar as identidades e experiências de vida das crianças com deficiência, bem como a validade da convivência com seus pares, mas de fazer uma reflexão sobre como a homogeneização dos seus horizontes de interação social com outras crianças com desenvolvimento cognitivo superior pode reduzir os ganhos que o modelo ontogenético vygotkiano, que trata das zonas de desenvolvimento proximal, traria para os alunos (Beyer, 2005).

O paradigma da integração começa a ser quebrado no Brasil a partir da década de 1990, com uma sucessão de eventos situados na agenda internacional, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos da Jomtien em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade em Salamanca em 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência em Guatemala em 1999. A concepção de educação inclusiva passa a

figurar cada vez mais nos debates em torno das políticas públicas de educação (Mendes; Santos; Sebin, 2022).

Por volta da década de 1990, emerge o movimento mundial pela educação inclusiva, que defendia a garantia do direito à educação de todas as pessoas que estavam sendo excluídas das escolas comuns, dentre essas pessoas os alunos do público-alvo da Educação Especial. A partir de então, começa o desafio, principalmente dos países ocidentais de orientação democrática, de escolarizar essas crianças em classes comuns de escolas regulares, juntamente com seus pares (Mendes; Santos; Sebin, 2022, p. 22)

No Brasil, de modo específico, já havia se criado a Lei 8.069/90, a qual dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). O ECA estabelece no seu artigo 53, capítulo IV, que trata do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que a criança e o adolescente têm direito à educação, a qual deve desenvolver plenamente e preparar “para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Brasil, 1990, s.p.).

Em 1994 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, a qual estabeleceu a chamada integração instrucional. Essa diretriz determinava que a inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns só seria possível para aqueles que conseguissem acompanhar o currículo no mesmo ritmo dos demais colegas. Ao adotar critérios baseados em padrões homogêneos de aprendizagem e participação, a Política não promoveu mudanças efetivas nas práticas pedagógicas que considerassem a diversidade de ritmos e potencialidades dos alunos. Assim, manteve-se a compreensão de que a responsabilidade pelo atendimento a esse público permanecia restrita ao campo da educação especial (Brasil, 2008).

Todavia, o Brasil passou a aderir diversos movimentos nacionais e internacionais em prol da educação inclusiva, situando um novo contexto nas discussões sobre o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas, a necessidade de iniciativas pedagógicas, sociais, culturais e políticas que garantisse o direito de todos os alunos aprenderem juntos, sem nenhuma forma de discriminação. Somados aos movimentos normativos, passa-se a exigir-se cada vez mais a presença dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino (Mendes; Santos; Sebin, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ocupa um lugar importante na trajetória da educação inclusiva no Brasil, ainda que de forma limitada. Ao prever o atendimento educacional especializado e reafirmar o direito de todos à educação em classes comuns do ensino regular, a LDB representou um marco normativo que ampliou o espaço para o debate sobre inclusão (Brasil, 1966). No entanto, sua redação genérica e pouco prescritiva

não garantiu transformações estruturais nas práticas pedagógicas, mantendo a responsabilidade do processo educativo das pessoas com deficiência fortemente vinculada ao âmbito da educação especial. Assim, embora possa ser vista como um passo inicial, a LDB, por si só, não foi capaz de efetivar uma política inclusiva consistente, funcionando mais como ponto de partida para leis e políticas complementares posteriores.

O Congresso Nacional Brasileiro reafirma o compromisso do país diante da comunidade internacional de obedecer, respeitar e fazer cumprir as orientações previstas na Convenção Nacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Deste modo, após a aprovação no Congresso Nacional e publicação do Decreto nº 186 de 2008, que dispõe da aprovação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, o texto da Convenção passou a ser incorporado à legislação do Brasil com equivalência de emenda constitucional (Brasil, 2008).

Isso significou um marco legislativo para a inclusão das pessoas com deficiência em diversos âmbitos, pois ao ser incorporado à Constituição significou que todas as leis relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência devem se adequar a seu conteúdo, sob pena de serem anuladas por inconstitucionalidade. Nesse cenário, o Estado brasileiro comprometeu-se em assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como implementar medidas que garantam as condições que viabilizassem adequadamente a inclusão (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEENPEI) é lançada nesse cenário de maior arcabouço normativo, o que contribui para que suas diretrizes se voltem para a garantia de diversos direitos, tais como o acesso, participação e aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino comum, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até educação superior, formação dos profissionais da educação e comunidade escolar, formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, promoção da acessibilidade universal, continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino e AEE (Brasil, 2008).

Atualmente estão superadas as expressões Pessoa Especial, Pessoa Portadora de Deficiência e Pessoa com Necessidades Especiais, uma vez que estas possuem um significado impreciso. O termo “portador” é inadequado pois deficiência não é algo que se possa decidir quando carregar e, ainda, que a expressão “necessidades especiais” é equivocada pois todas as pessoas têm, independentemente de ser, ou não, uma pessoa com deficiência. Essas mudanças

na nomenclatura refletem avanços significativos na compreensão social e jurídica da deficiência, reforçando a perspectiva dos direitos humanos e da inclusão. O uso do termo Pessoa com Deficiência destaca, portanto, a centralidade da pessoa, retirando o foco da limitação e reconhecendo sua dignidade, autonomia e participação plena na sociedade.

As condições para o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular são possibilitadas por meio do atendimento educacional especializado (AEE), que se ocupa da mediação pedagógica, a qual tem o objetivo de flexibilizar o currículo mediante as necessidades educacionais específicas apresentadas pelo público da educação especial, os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o Decreto nº 7.611 de 2011, esta oferta de AEE deve estar contemplada no projeto pedagógico da escola, alcançando todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2011).

De acordo com as normativas legais, esse atendimento é realizado preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) que devem estar situadas dentro da própria escola, em outra escola que tenha o ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE), sejam eles públicos ou privados. Quando ofertado em instituições privadas, o AEE exige que estas se estruturem enquanto comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem fins lucrativos, com atuação na educação especial e conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente (Brasil, 2011).

Todas as atividades desenvolvidas no AEE almejam a mediação da formação dos alunos com deficiência, para que estes consigam desenvolver habilidades socioafetivas, cognitivas, psicomotoras, linguísticas, comunicacionais, culturais e identitárias, sempre considerando suas singularidades. O AEE consolida a necessidade de estabelecer uma relação estreita entre o professor especializado e o professor da classe comum, postulando uma outra concepção que vem fortalecer os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2011).

No Maranhão, a trajetória da Educação Especial, conforme analisam Carvalho e Bonfim (2016), acompanhou esse movimento nacional de institucionalização da área, articulando iniciativas privadas, ação estatal e forte presença filantrópica. As primeiras experiências remontam à década de 1960, especialmente nos anos de 1962 e 1964, quando surgiram classes voltadas a alunos considerados deficientes mentais, auditivos e visuais, organizadas pela iniciativa privada. Em 1966, inicia-se o atendimento na rede pública estadual para alunos surdos, e, em 1969, ocorre a oficialização da área com a criação do Projeto Plêiade, por meio da Portaria nº 423/69, subordinado ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de

Educação (Maranhão, 1969).

O Projeto Plêiade marcou o início formal da Educação Especial na rede pública maranhense, com a finalidade de “promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial” (Maranhão, [1971-1977]). Na década de 1970, observa-se a ampliação dos serviços, especialmente com a criação de classes especiais para alunos classificados como deficientes mentais. Em 1971, o Projeto Plêiade passa a atender essa área, reforçando uma lógica já apontada por Ferreira (1993): as classes especiais surgem para absorver dificuldades identificadas dentro do próprio sistema escolar. Documentos do período registram que os alunos da rede pública eram identificados como “limítrofes” ou “educáveis”, enquanto nas instituições privadas apareciam categorias como “treináveis” e “semidependentes” (Maranhão, [1972?]), evidenciando a influência de concepções médico-psicológicas na organização do atendimento.

Outro aspecto marcante foi a forte relação entre poder público e instituições filantrópicas. O Projeto Plêiade “continuou prestigiando a iniciativa privada”, oferecendo apoio técnico-pedagógico, cessão de professores e assistência financeira (Maranhão, [1971-1977]). O próprio Plano Estadual de Educação 1971-1974 estabelecia como meta “elevar em 100% a matrícula das classes de excepcionais de responsabilidade direta ou indireta do Estado” (Maranhão, [1970-1971], p. 31), o que revela a corresponsabilidade do setor privado no atendimento.

Nos anos 1980, a área passa por reestruturações administrativas, com a transformação da Seção de Educação Especial em Centro de Educação Especial, subordinado à Superintendência de Ensino (Maranhão, 1986). Há expansão das matrículas e criação de novos serviços, como o Programa Bolsa de Trabalho em convênio com o CENESPQ/MEC (Maranhão, 1991) e o Centro de Ensino Especial “Helena Antipoff”, voltado à profissionalização de alunos maiores de 14 anos (Maranhão, 1986). Entretanto, permanece forte o entrelaçamento com a área da saúde, com a presença de equipe multidisciplinar responsável por “diagnosticar e acompanhar o tratamento dos casos” (Maranhão, [1971-1977]).

Na década de 1990, novas reformas administrativas transformaram a Divisão de Educação Especial em Divisão de Ensino Especial, posteriormente vinculada à Coordenadoria de Ensino Especial. Nesse período, foram implantados projetos de integração escolar, salas de recursos e propostas de inserção de alunos com deficiência mental na educação infantil regular, extinguindo classes especiais nesse nível (Nascimento, 1995).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, destacam-se a inauguração do Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana, com serviços de avaliação diagnóstica,

estimulação precoce e escolarização (Maranhão, 1999), e do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), voltado ao atendimento de estudantes com deficiência visual (Maranhão, [2001-2002]). Os documentos desse período passam a enfatizar mais explicitamente a integração e a inclusão escolar, embora ainda mantenham como finalidade “promover o atendimento educativo ao deficiente proporcionando-lhe sua integração social” (Maranhão, 1991, p. 1).

A Educação Especial no Maranhão, das origens ao início do século XXI, revela um percurso de institucionalização progressiva, forte articulação com políticas nacionais, presença significativa da iniciativa privada e sucessivas oscilações na estrutura administrativa do órgão educacional. Segundo Carvalho e Bonfim (2016), os dados indicam que o estado reproduziu, em nível local, as principais características da Educação Especial brasileira: início nas áreas visual e auditiva, expansão para a deficiência mental, centralidade das classes especiais, influência médico-psicológica e, posteriormente, incorporação gradual do discurso da integração e da inclusão.

3.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A análise dos paradigmas que antecederam os movimentos de inclusão das pessoas com deficiência, bem como o atendimento educacional direcionado a estes posteriormente, evidencia que o entendimento e percepção das pessoas em relação a esta questão estavam sempre atrelados ao contexto histórico e seus respectivos conhecimentos científicos disponíveis nesses períodos. Ademais, esses elementos históricos e o atendimento educacional estão articulados às condições de vida, social e cultural, de cada povo, que estabelece as normas de convivência com aquelas pessoas que, por algum motivo, diferenciam-se das demais (Rodrigues; Leite, 2010).

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi certamente um marco para a criação de um sistema educacional inclusivo, sobretudo no que tange os estudantes com deficiência. O Brasil assinou a declaração e a partir deste momento passa a comprometer-se com o alcance dos objetivos dispostos no documento. Transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos é um desses objetivos, pois, de acordo com o documento, as pessoas com deficiência devem ter acesso às escolas comuns, que por sua vez devem criar, organizar e implementar uma pedagogia centralizada nos alunos e capaz de atender as necessidades que se apresentam (Unesco, 1994).

De acordo com as premissas da PNEEPEI a Educação Inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Essa perspectiva da educação inclusiva trouxe inúmeros desafios para os sistemas escolares, pois esta carece de uma tomada de direção para a qualificação do processo educativo como um todo e deve garantir o direito de todos os estudantes a terem uma educação de qualidade, independentemente de terem ou não alguma deficiência. Isso porque a inclusão pressupõe uma análise minuciosa de diversos aspectos, com o objetivo de ofertar a melhor opção para qualquer indivíduo que apresente necessidades específicas no seu processo de formação escolar (Brasil, 2008).

Mora (2006) evidencia que a educação inclusiva exige que as escolas passem por uma profunda transformação em suas estruturas físicas e pedagógicas, as quais são pensadas para atender a todos que careçam de flexibilização do currículo comum.

A educação inclusiva implica modificar substancialmente a estrutura, o funcionamento e a proposta pedagógica das escolas para dar respostas às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças, de forma que tenham êxito em seu aprendizado e participem em igualdade de condições. Na escola inclusiva, todos os alunos se beneficiam de um ensino adaptado às necessidades e não somente os que possuem necessidades educativas especiais (Mora, 2006, p. 314).

Carvalho (2005) corrobora que a educação inclusiva deve prover um espaço para todos os alunos, inserindo na escola todos que estão sob algum tipo de exclusão, sempre garantindo a qualidade da educação. Deve-se levar em conta as diferenças e valorizar a diversidade, extinguindo de vez qualquer tipo de prática excludente. Consolidar a educação inclusiva significa respeitar os diferentes saberes, compreender que não existem pessoas melhores ou piores, mas, em vez disso, que homens e mulheres vivem em uma sociedade que muitas vezes exclui, esquecendo de valorizar o ser humano.

Todavia, o conceito de inclusão mostra-se como grande desafio para a educação, pois estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Deste modo, a educação inclusiva eleva a inclusão a níveis que tornam ainda mais complexa a tarefa de incluir todos, independente de possuírem deficiências ou não, dentro da sala de aula.

Isso porque a educação é um direito social que se caracteriza como alicerce para a

garantia de diversos outros direitos. Isso está previsto na Constituição Federal de 1988, tendo como princípios norteadores a equidade, a inclusão, a não discriminação. Nesse sentido, para que a população alcance tais recursos faz-se necessário que sejam disponibilizadas oportunidades iguais que contemplem as necessidades das pessoas, visando a ascensão social de forma equitativa (Brasil, 1988).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição Federal de 1988 pontuem em suas normativas que deva existir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, as normativas orientam que a educação de “alunos com necessidades específicas ocorra “preferencialmente” na rede regular de ensino. O termo em destaque abriu espaço para que se consolidasse uma discussão que acompanha o trabalho da inclusão há muito tempo e ainda permanece na agenda, que é sobre a necessidade ou não de escolas especiais para serem utilizadas em casos específicos, com alunos que requeiram esse atendimento individualizado (Brasil, 1988; 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada sob Resolução CEB/CNE nº 2 de 2001 segue um caminho parecido ao determinar que os sistemas de ensino devem realizar as matrículas de todos os alunos, responsabilizando as escolas em se organizarem para o atendimento dos educandos com necessidades específicas, mas pontuando a possibilidade de constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial (Brasil, 2001). Essas informações estão dispostas de forma clara nos artigos 3º e 10, respectivamente.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer 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.

[...]

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Brasil, 2001, s. p.).

Foram iniciativas que, embora não possuam foco totalmente vinculado à educação

inclusiva na sua dimensão mais ampla, abrem espaço para estruturação de normativas que difundiriam cada vez mais essa concepção, dando força para o crescimento cada vez maior de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns de ensino regular.

Em 2003, o Ministério da educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. A ideia central era formar gestores e educadores para transformar os sistemas de ensino em redes inclusivas, ou seja, capazes de garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (Brasil, 2005). Esse programa tinha como estratégia a formação em cascata: o MEC formava representantes de municípios-polo, que depois repassavam o conhecimento para outros municípios da região, promovendo a multiplicação de práticas inclusivas.

O Ministério da Educação, sob a gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), implantou um conjunto de programas e ações voltadas à estruturação política da educação inclusiva no Brasil. Dentre as iniciativas cabe citar o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; o Programa Escola Acessível, que tinha o objetivo de adaptar a arquitetura das escolas, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros (Moehlecke, 2009; Barbosa et al., 2023).

Esses programas foram apresentados separadamente ao longo do governo Lula, mas formaram um conjunto de ações articuladas em suas proposições e atingiram diversas regiões do país. Todas elas sustentaram a política de matrícula de alunos com deficiências em grande escala nas escolas comuns do ensino regular, difundido a ideia de que qualquer atendimento educacional substitutivo ao desenvolvido em uma escola comum abre espaço para processos discriminatórios e estaria, assim, em choque com todas as últimas normativas e discussões que pontuaram a educação inclusiva como método mais adequado de atendimento (Barbosa et al., 2023).

Em 2004 o Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão publica uma cartilha intitulada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que oferece um referencial fundamentado para a construção de sistemas educativos inclusivos, incentivando a efetiva inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 2004).

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e práticas, portanto, o Ministério da Educação apoia a implementação de uma nova prática social que viabilize escolas inclusivas que atendam a todos, independente das suas

necessidades educacionais especiais, de forma a garantir a participação de todos (Brasil, 2004, p. 3).

Em 2007 é publicado o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O decreto garante o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular, bem como garantia do atendimento de suas necessidades educacionais específicas (Brasil, 2007).

Em 2008 é publicado o Decreto 6.571, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular, colocando sob responsabilidade do estado brasileiro dispor de incremento no orçamento das escolas para o aperfeiçoamento de suas infraestruturas e profissionais, de modo que estas consigam ampliar a oferta de atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Este decreto é revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Neste último são ampliadas as orientações sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Também é incluído no Decreto nº 7.611, de 2011 a oferta de apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2011). Todas essas normativas abrem caminho para a construção e consolidação da perspectiva inclusiva na educação. Daí a necessidade de trabalhar em particular a PNEEPEI DE 2008, a qual traz de forma standardizada a perspectiva da educação inclusiva.

4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE 2008

A Educação Inclusiva é um processo fundamental em todas as instituições educacionais que almejam oferecer um ensino de excelência a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, aptidões, formas de aprender e necessidades específicas. Essa abordagem transforma as escolas convencionais em ambientes acolhedores e adaptados para receber todos os alunos de maneira igualitária, garantindo-lhes uma educação de alto padrão. Como afirmado por Sassaki (1998), a inclusão escolar é a oportunidade para que pessoas com deficiência frequentem as mesmas escolas que escolheriam se não tivessem tais limitações.

Diversas normativas, citadas nas seções anteriores, abriram caminho para a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que se tornou um marco para o avanço das discussões e definições em torno da educação na perspectiva da inclusão. A política foi criada com o objetivo de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As orientações principais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estão delineadas no relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pela Portaria nº 555/2007, com vigência prorrogada pela Portaria nº 948/2007, e submetido ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 (Brasil, 2008).

Os sistemas de ensino passam a ser orientados a garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e acesso também nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e outros profissionais da educação para a inclusão; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos transportes, nas comunicações e informação, entre outros elementos (Brasil, 2008).

A política refletiu uma evolução no discurso oficial da inclusão, além de representar um avanço na compreensão e no apoio às diversas necessidades dos estudantes dentro do contexto escolar, ampliando, inclusive, o entendimento do processo de inclusão, pois ao se analisar as diretrizes gerais da política em questão, se estabelece um direcionamento para a escolarização de todos dentro das salas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Esse

processo, estremeceu as bases do paradigma da integração, que se fortalecia na existência das escolas e classes especiais.

A PNEEPEI faz uma ressalva quanto a capacidade da educação especial, dentro de seus fundamentos teóricos transformadores, de realmente incluir todos dentro do ensino regular, ressaltando que as políticas educacionais implementadas na lógica da educação especial não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2008). Assim, a política de 2008, ao afirmar que o atendimento educacional especializado não é substitutivo, mas complementar ao ensino comum, rompe com a lógica histórica de organização em escolas e classes especiais, redirecionando o foco para a inclusão escolar.

De acordo com a Política, as instituições especializadas podem e devem atuar nas redes de apoio e colaboração à inclusão escolar. Os recursos financeiros destinados às instituições filantrópicas foram mantidos por meio dos programas de alimentação escolar, livros didáticos e dinheiro direto na escola; além do repasse do FUNDEB a partir de 2007, o que não era permitido pelo FUNDEB, instituído em 1996 (Brasil, 2008).

Portanto, a Política de Educação Especial brasileira, as políticas instituídas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, bem como as diretrizes e normas educacionais, começaram a adequar-se ao disposto Constitucional, no que tange aos seguintes aspectos: organização de um sistema educacional que não segregue com base na deficiência assegurado pelo já citado Decreto Nº 6949/2009; financiamento público da educação pautado no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na disponibilização de recursos de acessibilidade (Brasil, 2009).

Uma das maiores contribuições que a política inclusiva traz para a educação é o entendimento de que não se pode tratar os desiguais de forma igual, ou seja, no momento em que se elabora uma política pública específica para uma “minoría”, faz-se valer o princípio da igualdade, que é bem sintetizado nas palavras de Santos (2003, p. 56), ao preconizar que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, mas também temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

E por falar em diversidade, os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107% no período de 8 anos. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 (Inep, 2007). Com base nesses dados, sem dúvida que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva apesar dos avanços,

tem inúmeros desafios pela frente, uma vez que ela objetiva garantir não somente o acesso, mas, também a permanência dos alunos na escola, bem como a conclusão dos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2008).

Mas, como garantir que os alunos concluam esses níveis se, embora a PNEEPEI também trate do Ensino Superior, o faz de maneira bastante pontual? Isso porque o documento menciona a transversalidade da educação especial nesse nível, destacando ações para assegurar acesso, permanência e participação dos alunos por meio de recursos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica (Brasil, 2008). Contudo, diferentemente do espaço dado à Educação Básica, não há detalhamento de programas e estratégias específicas voltadas para a efetivação dessa inclusão nas universidades. Tal assimetria abre margem para questionar se a política de fato contempla, de forma equitativa, todos os níveis de ensino que declara abranger. Será que a política de inclusão não se contradiz quando estabelece que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação e o documento trata de forma superficial a inclusão no Ensino Superior?

Essas são algumas das limitações dessa política, porém, a essas acrescenta-se a falta de escolas preparadas e organizadas para receber a demanda público-alvo da Educação Especial, falta de profissionais capacitados e com formação específica, falta de apoio pedagógico para alunos e professores, falta de um trabalho específico de sensibilização e valorização das famílias, dentre outros. Por esses fatores citados muitas escolas apresentam certa resistência, alegando que as escolas não estão preparadas para se tornarem inclusivas.

Não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país; apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade (Ciríaco, 2020, s. p.).

Ao se analisar o documento da Política Nacional de Inclusão, percebe-se outra grande limitação no que diz respeito à delimitação do seu público-alvo, uma vez que o texto do documento contradiz a atual concepção do paradigma da inclusão educacional que define que as escolas precisam ser repensadas e reorganizadas a fim de acolher “todo” o espectro da diversidade humana.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Na

perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p.14).

O texto reforça a ideia simplista de inclusão parcial, haja vista que a Política é inclusiva, no entanto, inclui somente uma parcela dentro da demanda, ou seja os alunos com deficiência físicas, visual, auditiva e intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), sendo que os alunos com transtornos funcionais específicos como é o caso dos alunos com dislexia, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e discalculia, que são as necessidades educacionais mais frequentes na escola, não são atendidos pela política, que também não deixa claro como deve ser esse atendimento no ensino comum, haja vista a falta de conhecimento das especificidades dessa demanda pelos professores do ensino regular.

A despeito disso, Mantoan (2003) postula que a grande limitação da inclusão, é que não se pode encaixar um projeto novo, em uma velha matriz epistemológica. No entanto, diante do desafio de se educar na diversidade, haja vista que a escola é o espaço que congrega diferentes sujeitos, com diferentes histórias forjadas em diferentes contextos, é dever da escola e consequentemente do Estado gerir tais diferenças com isenção e competência, assegurando a coesão social, pela construção de uma cidadania aberta para todos, respeitando os princípios comuns da existência coletiva.

Em consonância com Beyer (2006) o desafio é construir uma prática pedagógica que consiga atingir todos os alunos, capaz de atender aos que necessitam de uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem discriminação, sem preconceitos, conscientizando a comunidade escolar, respeitando os direitos de cada um.

4.1 Avanços e desafios para a implementação da PNEEPEI

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe, em certa medida, uma série de diretrizes que passaram a figurar nas orientações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educativo nacional. É razão, certamente, de muitos avanços na questão da formação de pessoas com deficiência, assim

como também enfrentou muitos desafios, e ainda enfrenta, no que tange a eficácia e eficiência de sua implementação nos ambientes escolares do ensino regular.

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional; elas enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Assim, com a análise das leis e de estudo mais aprofundado, pudemos perceber que a legislação pode estar voltada para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a inclusão real está longe de acontecer, uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos que não têm possibilidade de estar de uma forma ou de outra inseridos no âmbito educacional (Ciríaco, 2020, s.p.).

Segundo Figueiredo (2002), há uma necessidade premente de a escola reavaliar seus fundamentos e passar por uma metamorfose a fim de garantir uma inclusão eficaz. Isso implica em deixar de lado quaisquer capacitismo arraigado, desafiar as normas estabelecidas e eliminar práticas que marginalizam qualquer estudante.

Segundo Mantoan (2003), a verdadeira inclusão continuará sendo um desafio enquanto a sociedade mantiver o poder de decidir quem será incluído. Superar os preconceitos é essencial, pois a inclusão sempre foi um tema controverso e nunca uma tarefa simples, tanto para aqueles que serão incluídos quanto para os educadores responsáveis por recebê-los. É imprescindível adotar uma nova perspectiva, cultivar uma prática educativa reflexiva e enfrentar os momentos de conflito com consciência, visando uma educação que esteja em sintonia com a realidade vivenciada.

Quando se considera os alunos atendidos pela Educação Especial sob a perspectiva da inclusão, é fundamental reconhecer suas singularidades e oferecer os apoios necessários para que sua trajetória formativa se desenvolva a partir dessas especificidades. A ausência dessa atenção pode resultar em práticas pedagógicas limitadas, que reforçam a dependência e restringem o aprendizado. Em contrapartida, acreditar no potencial de cada estudante e no compromisso da escola com a aprendizagem de todos pode favorecer seu desenvolvimento integral, promovendo autonomia e participação social (Rodrigues; Leite, 2010).

Em 2025, marca-se o décimo sétimo aniversário da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo governo federal brasileiro em 2008. Durante esses anos, observou-se uma disseminação de diversos discursos, por vezes contraditórios entre si, e tensões que surgiram em torno deste documento normativo.

Diversos agentes estiveram envolvidos na discussão dessa Política: professores, gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência, instituições especializadas, pesquisadores da área, entre outros. Até os dias atuais, torna-se evidente a dificuldade em

estabelecer uma compreensão da educação especial que promova simultaneamente igualdade e equidade, o que tem gerado uma multiplicidade de discordâncias e concordâncias (Carvalho, 2005).

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (Carvalho, 2005, p.72).

Pinto e Alves (2010, p. 211) afirmam que a inclusão do ensino obrigatório por lei para uma parte da população durante um período específico da infância e adolescência é uma tática adotada por muitos países para assegurar o direito à educação para todos os setores da sociedade. No entanto, apesar dos diversos instrumentos legais existentes no Brasil para promover esse compromisso, ainda não foram eficazes em garantir o acesso universal e a permanência até o término do ensino fundamental para uma parte significativa da população, como observado pelos mesmos autores.

Assim como qualquer política, e considerando a presença de diversos atores no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular, a PNEPEI também sofreu críticas e elogios. Uma das primeiras estava relacionada ao fato de que a normativa de 2008 não considerava a complexidade dos alunos com deficiência, portanto, alvos de mediações variadas, algo que era uma pauta da resolução nº 2/2001, que ao considerar essa complexidade garantia que cada aluno pudesse ter seus projetos de estudo e de inserção na vida social mediante suas particularidades (Mendes; Santos; Sebin, 2022).

Marin e Braun (2013) são autores que defenderam a resolução de 2001, pois acreditavam que ela reconhecia as limitações da educação tradicional em lidar com as necessidades específicas dos alunos, abrindo espaço para diferentes abordagens educacionais que valorizassem as diferenças individuais e buscando garantir a identidade de cada estudante. Além disso, a resolução enfatizava a importância de oferecer apoio dentro da sala de aula, ao invés de concentrar os esforços apenas em atividades extracurriculares, como uma das estratégias sugeridas para promover uma educação inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos.

Deste modo, esses autores entendiam que a PNEPEI de 2008 radicalizava ao impor a inclusão total nas salas de aula comuns do ensino regular, entendendo a resolução de 2001 como mais apropriada, pois garantia:

(...) III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (Brasil, 2001, p. 2).

Com essa regulamentação dos serviços e apoios, promovia-se, em princípio, a educação inclusiva baseada em consultoria e ensino colaborativos, como por exemplo, através de avaliações pedagógicas que identificassem as necessidades de cada aluno, independentemente de seu diagnóstico ou condição específica, visando encontrar as abordagens mais adequadas para cada situação, sem negligenciar formas mais personalizadas de suporte por parte dos professores na sala de aula, que se torna cada vez mais diversificada, e com a preocupação de evitar a discriminação e segregação (Marin; Braun, 2013).

Em resumo, um dos principais obstáculos da inclusão é promover o progresso individual de um aluno dentro de um ambiente coletivo. Para abordar isso, as abordagens educacionais destacam a importância da personalização do ensino (Marin; Braun, 2013). Deste modo, o ensino colaborativo, que não foi trabalhado na PNEEPEI, de acordo com os autores, devia ser uma possibilidade legal e viável para a inclusão de alunos com deficiência. Seria uma opção de abordagem que implica na colaboração entre um professor da educação regular e um da educação especial, que trabalham em conjunto na mesma sala de aula, especialmente quando há alunos com necessidades educacionais específicas que requerem atenção individualizada (Marin; Braun, 2013; Bezerra, 2017).

Todo o avanço em relação à concepção de adaptações curriculares e colaboração na sala de aula regular, considerando sua diversidade, foi anulado e rejeitado com a implementação da PNEEPEI. Através dela, foi estabelecido um padrão que categorizou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em grupos distintos, impossibilitando o reconhecimento das diferenças individuais dentro desses grupos. Nem todos os alunos que recebiam o AEE fora do horário regular se beneficiavam, sem suportes na sala de aula regular, mantendo-se os mesmos formatos escolares e curriculares habituais (Marin; Braun, 2013; Mendes; Santos; Sebin, 2022).

Além disso, o AEE foi simplificado em categorias pré-determinadas - deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento - levando a uma

visão simplista de que para cada grupo PAEE bastaria utilizar um recurso específico, sem levar em conta as diversas diferenças dentro de cada grupo, entre os grupos e as interações constantes entre eles e o ambiente circundante. Assim, ao ser estabelecida, a diversidade foi também rigidamente definida em uma forma fixa, sem espaço para ser diferente do modelo atribuído. Isso ilustra o paradoxo enfrentado pela inclusão escolar (Marin; Braun, 2013).

Nesse contexto, houve um aumento dos estigmas e formas adicionais de segregação (Bezerra, 2017), além da abertura para uma variedade de improvisações, como a contratação de estagiários ou profissionais de apoio sem formação especializada para "auxiliar" alunos com deficiência na sala de aula regular (Bezerra, 2020). Esse apoio improvisado costuma criar dependência individual do estudante, fragmentar responsabilidades dentro da equipe docente e afastar a escola da construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Em vez de promover adaptações pedagógicas e fortalecer o papel do professor regente, muitas vezes se estabelece uma lógica assistencial e pontual, que precariza o trabalho, compromete a participação efetiva do aluno na dinâmica da turma e reforça formas sutis de segregação.

Assim, não houve progressos significativos em termos de políticas públicas para promover o ensino colaborativo e garantir a continuidade do processo inclusivo através da aprendizagem cooperativa na sala de aula, trabalho em equipe na escola e formação de redes de apoio, com a participação da família no processo educacional, bem como a colaboração de outros agentes e recursos da comunidade como pautado na resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001, p. 2).

Sem dedicar considerável atenção aos pontos de partida e conclusão da jornada educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a política implementada em 2008 resultou em um perfil padrão de aluno. Esse perfil caracterizava os alunos que frequentavam a escola regular como estudantes do ensino fundamental e médio, com necessidades claramente definidas e rotuladas, já conhecidas de antemão (Marin; Braun, 2013; Bezerra, 2017).

No que tange à defesa da PNEEPEI, muitos autores situam que a política foi positiva para a inclusão de alunos com deficiência e diferente dos que pautavam as críticas, esses autores viram na PNEEPEI uma normativa capaz de orientar para cenários mais inclusivos nas escolas do ensino regular.

Muitas pesquisas foram conduzidas por diversos autores para destacar os benefícios que a participação de pessoas com deficiências em instituições sociais não segregadas traz para suas vidas. No campo da educação, Downing e MacFarland (2010) realizaram estudos

comparativos sobre o desenvolvimento de alunos em ambientes educacionais inclusivos e em ambientes onde interagem apenas com outras crianças com deficiências em diversos países.

Em estudo comparativo desenvolvido na Holanda, Peetsma et al. (2001) descobriram que, após um período entre dois e quarto anos, estudantes com deficiências tiveram mais progressos no uso da linguagem e nas operações matemáticas em escolas comuns quando comparadas com escolas especiais. Outro estudo comparativo, de Foreman et al. (2004), demonstrou que estudantes com deficiências profundas nas escolas Australianas tiveram mais interações comunicativas em situações de inclusão quando comparados com seus colegas em classes especiais segregadas. Nos Estados Unidos, Fisher e Meyer (2002) demonstraram as aquisições (benefícios) da inclusão em relação às situações de educação segregada para estudantes com deficiências múltiplas e severas na comunicação, no desenvolvimento de habilidades sociais ao longo de um período de dois anos. (Downing; MacFarland, 2010, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca como objetivo:

A educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Não se pode negar que a inclusão enfrenta desafios significativos, e é importante reconhecer que a política não elimina as instituições especializadas, mas busca integrá-las ao sistema educacional regular para oferecer suporte mais abrangente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Inserida no âmbito das políticas sociais públicas, a normativa é marcada por avanços, retrocessos e contradições, refletindo disputas e tensões próprias do campo. Nesse contexto, torna-se essencial que os educadores compreendam essas legislações e seus desdobramentos, de modo a analisar criticamente suas práticas e cobrar do poder público ações efetivas para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Portanto, não se trata apenas de atualizar superficialmente a política de 2008 com novas palavras e termos, nem de impor uma nova política por decreto. O verdadeiro desafio está em abordar a questão em sua essência, reconhecendo a necessidade de uma abordagem

radical para evitar permanecer preso em um ciclo de exclusão, apesar das pretensões de inclusão da escola (Bezerra, 2017).

É necessário confrontar a tendência dos últimos anos, que tem sido principalmente a burocratização do outro, sua inclusão superficial no currículo, e consequentemente, sua trivialização, sendo reduzido a um único dia no calendário, um mero folclore ou exotismo detalhado (Skliar, 2003, p. 40). Isso indica a urgência de superar a uniformidade tanto na escola convencional quanto na PNEEPEI, para considerar formas de garantir efetivamente o direito à educação escolar dos estudantes com necessidades específicas, indo além do debate sobre o local onde isso deve acontecer. É essencial buscar respostas principalmente sobre o método de implementação.

O que é crucial assegurar é o acesso irrestrito ao direito à educação, desvinculando-o da mera presença no ambiente comum dos colegas. Afinal, estar na mesma escola ou sala que os demais alunos sem deficiência não garante, por si só, que o direito à educação esteja sendo efetivamente proporcionado (Mendes, 2019).

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Carvalho, 2005, p. 77).

De acordo com Ferreira (2004), a inclusão escolar autêntica busca não apenas admitir os alunos na escola, mas também assegurar sua permanência. No entanto, a realidade apresenta desafios significativos. Os professores muitas vezes se sentem despreparados e impotentes diante dessa nova demanda, enfrentando obstáculos como a escassez de material apropriado, apoio administrativo insuficiente e recursos financeiros limitados.

Segundo Mantoan (2003), o êxito da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular depende da capacidade de proporcionar avanços significativos em sua educação. Portanto, é fundamental que os educadores desempenhem um papel crucial no processo de estabelecimento de uma educação inclusiva. Isso implica em alterações na gestão escolar e na infraestrutura física das instituições, pois não basta apenas garantir a inclusão na legislação; é necessário valorizar o papel do professor em sua prática diária e efetivar as políticas públicas, passando da teoria para a prática.

Sendo assim, à medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem forem, vamos delineando espaços em que as posturas de segregação vão perdendo campo de atuação e deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias. Decorre deste pensamento que: “o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros (Freire, 2002, p. 66).

Segundo Figueiredo (2002), a implementação de uma política de inclusão não se resume a simplesmente aumentar o número de vagas para pessoas com deficiência nas escolas regulares. É necessário garantir que esses indivíduos tenham suporte contínuo e que essa política possa ser adaptada conforme as novas demandas da sociedade e as necessidades específicas dos novos alunos.

Conforme observado por Carvalho (2005), pensar na inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares sem proporcionar-lhes o apoio de educadores com conhecimento e experiência adequados, capazes de auxiliar tanto os professores quanto as famílias, é equivalente a tratá-los apenas como números de matrícula ou mais uma carteira na sala de aula. Daí a necessidade de pontuar, no capítulo seguinte, algumas considerações sobre a implementação da PNEEPEI nos ambientes escolares.

Em 2020, o Brasil passou por mais um capítulo relacionado à inclusão da educação, pois em setembro daquele ano foi publicado o Decreto de nº 10.502 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE:EIALV) (Brasil, 2020). Antes de tudo, ressalta-se que esse decreto não substituiu e nem esteve acima da Lei 13.146, LBI (Lei Brasileira de Inclusão), que garante ao educando o direito à matrícula em escolas regulares. No entanto, ele substituiu as políticas anteriores sobre Educação Inclusiva.

O Decreto trazia modificações no atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Segundo a proposta do Ministério da Educação, as famílias e o público da educação especial têm direito de escolher em que instituição de ensino estudar: em escolas regulares inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos (Brasil, 2020).

Para alguns especialistas a então política focada em classes especializadas podia gerar uma educação segregada, pois repete o modelo antigo quase superado, para outros, a nova política podia trazer melhorias para o educando, no argumento que esta traria uma educação especial que atendesse as necessidades e não apenas a uma inclusão fictícia (Rocha, Mendes, Lacerda, 2021).

De acordo com Santos e Jacobs (2023), em outubro de 2020, após a publicação do decreto nº 10.502/20, o Partido Socialista Brasileiro Nacional entrou com uma ação direta de inconstitucionalidade. Eles alegaram que o decreto violava princípios fundamentais da Constituição Federal, incluindo o direito à educação, a dignidade da pessoa humana e a não discriminação.

O partido argumentou que os alunos com deficiência deveriam permanecer em escolas regulares, sob o risco de um retrocesso significativo na legislação e uma violação da Convenção das Nações Unidas, que o Brasil ratificou. O Partido também apresentou um relatório do Instituto Alana, que compilou evidências de mais de 280 estudos em 25 países, mostrando que ambientes educacionais inclusivos, onde crianças com deficiência estudam junto com seus colegas sem deficiência, oferecem benefícios consideráveis a curto e longo prazo para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Santos; Jacobs, 2023).

Atendendo aos pedidos na ação de inconstitucionalidade, o ministro Toffoli suspendeu o decreto nº 10.502/20 no final de 2020. Ele entendeu que a norma, em vez de apenas detalhar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estava inovando no ordenamento jurídico ao introduzir uma nova política educacional nacional, estabelecendo institutos, serviços e obrigações que não estavam anteriormente previstos na legislação educacional do país (Rocha, Mendes, Lacerda, 2021).

O decreto suspenso era denominado por especialistas e pelas famílias de crianças e adolescentes com deficiência como o "decreto da exclusão". Eles argumentavam que os estudantes com deficiência não prejudicam os demais alunos e têm o direito constitucional de frequentar escolas regulares, recebendo todo o apoio necessário. Além disso, o conceito de inclusão baseia-se na ideia de que as pessoas nascem com diferenças que se intensificam e mudam ao longo do tempo. Não existem diferenças superiores ou inferiores; o que existe é a diversidade humana (Santos; Jacobs, 2023).

Em 2023, ao início de nova gestão no governo federal, são aprovados os Decretos nº 11.370/2023 e nº 11.342/2023. O primeiro revoga o Decreto nº 10.502/2020 e o segundo Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança – retorna a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

Já em 2025, é aprovado o Decreto 12.686/2025 que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

5 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS

Os movimentos globais de educação para todos e de inclusão de pessoas com diversos tipos de deficiência resultaram em um conjunto de leis que visam assegurar o acesso e a permanência de todos nos espaços sociais, especialmente nas escolas. Fundamentadas em definições científicas, as novas diretrizes têm incentivado a sociedade a refletir sobre os conceitos relacionados às pessoas com deficiência (Rodrigues; Maranhe, 2010).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, define as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial de forma permanente, que, ao entrarem em interação com diversas barreiras, podem ter suas participações plenas e efetivas, em bases iguais com as demais pessoas, obstruídas na sociedade (Brasil, 2007). Esse entendimento sobre as pessoas com deficiência contribui para que sejam observados diferentes grupos na sociedade e ajudam na criação de leis que visam garantir o acesso das pessoas com deficiência e facilitar suas interações sociais em diversos contextos (Rodrigues; Maranhe, 2010).

De acordo com Dutra (2008, p. 28), a educação inclusiva refere-se a um paradigma baseado na concepção de “direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola”. Rodrigues e Maranhe (2010) afirmam que esses pressupostos precisam modificar leis, conceitos e práticas educacionais e de gestão, promovendo assim a reestruturação dos sistemas de ensino. Esses sistemas devem ser capazes de acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais.

A educação inclusiva tem promovido uma maior participação de todos os estudantes, adaptando-se à diversidade presente no ambiente escolar. Essa abordagem envolve uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas escolares, fundamentada em valores humanistas e democráticos, que reconhecem a individualidade de cada aluno. Seus objetivos incluem o desenvolvimento pessoal, a satisfação individual e a integração social de todos os envolvidos. Uma escola se torna inclusiva quando todos os membros da equipe escolar – gestores, professores, funcionários administrativos – estão ativamente engajados nesse projeto (Rodrigues; Maranhe, 2010).

Rodrigues e Maranhe (2010) destacam que há diretrizes claras para a efetivação da educação inclusiva nas instituições escolares. Essas orientações abrangem uma série de medidas práticas e estratégias fundamentais para garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. Essas indicações envolvem não apenas a adaptação física e estrutural do ambiente escolar, mas também a promoção de uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as singularidades de cada aluno. Além disso, ressaltam a importância da formação continuada dos profissionais da educação, para que estejam aptos a atender às demandas variadas dos estudantes e a promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Quadro 3: Atitudes da Escola e do Professor para promoção da Educação Inclusiva

Da escola	a) Promover mudança de atitudes: a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância, que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus estudantes público-alvo da Educação Especial.
Do professor	a) Valorizar as diferenças: ser diferente e único é uma característica de todo ser humano; b) Descobrir e valorizar as potencialidades: cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas; c) Valorizar o cooperativismo: promover a solidariedade entre estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seus colegas. O aluno sem deficiência aprende a ajudar alguém em suas reais necessidades e isto diminui tabus, mitos e o capacitismo; d) Mudar sua metodologia: individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente; e) Oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais: alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala

	de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala regular.
--	---

Fonte: Adaptado de Rodrigues e Maranhe (2010)

Como parte de uma escola que valoriza a diversidade, a Educação Especial, sob a ótica da Educação Inclusiva, questiona as práticas educacionais predominantes e passa a adotar conceitos relacionados à diferença como uma forma de entender a relação entre o eu e o outro na formação da identidade e subjetividade do indivíduo (Downing & MacFarland, 2010).

Essa visão defende que conhecer e conviver com a diferença promove a superação das práticas de rotulagem e classificação da aprendizagem, além de combater a resistência historicamente construída em relação aos alunos da Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva. Esses princípios exigem revisões na definição e no conceito da função da escola, bem como na abordagem do conhecimento, ensino e aprendizagem. Essa visão define as ações educacionais que impactam diretamente o percurso escolar do estudante e sua formação como indivíduo (Figueiredo, 2002; Mora, 2006).

A convivência com colegas da mesma idade favorece o desenvolvimento cognitivo e social do estudante com deficiência, aumentando seu interesse pelo ambiente ao redor e incentivando comportamentos adequados à sua faixa etária. O professor deve observar atentamente as interações entre estudantes com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, promovendo não apenas aprendizagens acadêmicas, mas também fortalecendo o relacionamento entre eles e elevando a autoestima desses estudantes, para melhorar a interação na turma (Mora, 2006; Rodrigues; Maranhe, 2010).

Assim, o movimento pela inclusão escolar não se limita apenas às pessoas com deficiência, mas também promove a valorização da diversidade como um indicador de qualidade na educação. Isso destaca o direito universal à educação e a necessidade de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, focando no acesso, participação e aprendizagem. Promover a participação e o respeito às diferenças, nessa visão, enriquece o processo educacional, reconhecendo a importância de desenvolver as potencialidades, conhecimentos, atitudes e competências de todos (Mantoan, 2003; Mora, 2006).

A inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular, bem como o atendimento de todas as necessidades que se apresentem, independentemente de a pessoa ter uma deficiência é o processo essencial para a materialização da educação inclusiva. Este processo vem sendo desenvolvido ao longo do tempo e desde a década de 2010 tem tido um crescimento significativo em comparação às matrículas efetuadas em classes especiais e escolas exclusivas (Brasil, 2022).

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística conduzida anualmente pelo Inep, dividida em duas fases e em cooperação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A participação é obrigatória para todas as instituições de ensino público e privado da educação básica, conforme estabelecido no artigo 4º do Decreto nº 6.425/2008 (Brasil, 2008).

A Figura 3 evidencia o aumento da matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns da educação infantil ao longo dos anos, tendência que reforça a importância dessa etapa como um momento inicial do processo de inclusão. É nesse período que se iniciam as atividades pedagógicas que contribuem para a formação integral do indivíduo (Kassar, 2013), especialmente no desenvolvimento da autonomia por meio da convivência com seus pares e com crianças que apresentam diferentes formas de diversidade.

Figura 3 – Evolução das matrículas em Educação Especial na educação infantil, por local de atendimento



Fonte: Brasil (2022)

Entre 2010 e 2022, houve uma mudança muito significativa na educação especial da educação infantil. Em 2010, apenas 49% das matrículas estavam em classes comuns, enquanto 51% ainda eram feitas em classes especiais, mostrando um cenário bem dividido. Já em 2022, a mudança é expressiva: 95,2% das matrículas passaram para classes comuns, e

somente 4,8% permaneceram em classes especiais. Essa etapa é marcada por práticas lúdicas, experiências de socialização e estímulos voltados ao desenvolvimento global, o que favorece a inserção de crianças com deficiência em contextos de maior diversidade. Nesse sentido, a convivência diária em sala de aula amplia as oportunidades de interação e aprendizagem, possibilitando que essas crianças desenvolvam habilidades socioemocionais e cognitivas de maneira inclusiva, junto aos seus colegas.

No Ensino Fundamental, a dimensão da socialização e o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos passam a ser o foco do ensino (Kassar, 2013). Como mostram os dados da Figura 4, no ensino fundamental, a mudança ao longo da década também é muito forte. Em 2010, 72,7% das matrículas em educação especial estavam em classes comuns, enquanto 27,3% permaneciam em classes especiais, revelando que a inclusão já vinha avançando. Em 2022, o cenário se transforma: 91,3% das matrículas passam a estar em classes comuns, e apenas 8,7% ficam nas classes especiais. Isso mostra um aprofundamento dos reflexos das políticas de inclusão, com a incorporação da imensa maioria dos estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular.

Figura 4 – Evolução das matrículas em Educação Especial no Ensino Fundamental, por local de atendimento



Fonte: Brasil (2022)

Pode-se fazer a suposição de que as necessidades se tornam mais complexas nessa fase, mas ainda é o nível que mais se percebe a presença de alunos PAEE. Isso ocorre porque, nesse estágio, os conteúdos escolares exigem maior sistematização e autonomia, mas ainda permitem que os alunos participem ativamente das atividades em sala de aula, seja em turmas regulares ou em classes especializadas. O Ensino Fundamental representa um período crucial

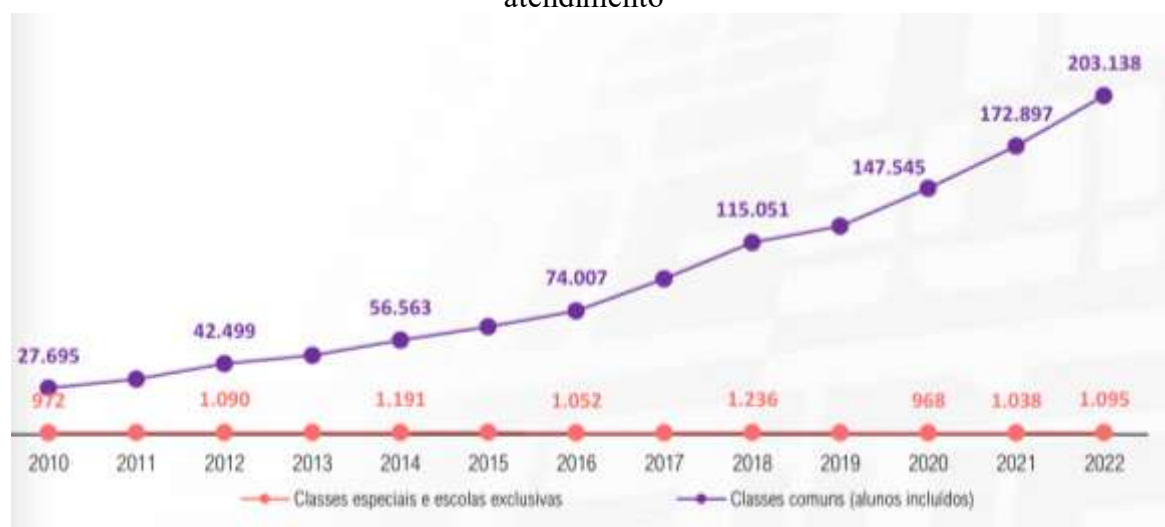
para acompanhar o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos, consolidando habilidades construídas na educação infantil e preparando-os para etapas seguintes do ensino.

Cabe ressaltar que o número expressivo de matrículas no Ensino Fundamental está diretamente relacionado com o fato de que esta etapa vem sendo colocada como prioridade das políticas educacionais ao longo dos anos, a exemplo da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei no 9424/96, que se mostrou como alavanca propulsora para a ampliação do atendimento dessa etapa e trouxe impacto negativo para o ritmo de crescimento da oferta percebida nos anos anteriores (Franco; Alves; Bonamino, 2007).

A prioridade do ensino fundamental na política educacional materializou-se na aprovação da Emenda Constitucional no 14/96 [...] e na Lei no 9.424/96 [...], a qual possibilitou a passagem real das responsabilidades por essa etapa da educação básica para os municípios, desonerando as demais esferas administrativas dessa responsabilidade (Flach, 2015, p. 753).

Já no Ensino Médio, a inclusão já era muito elevada em 2010, com 96,6% das matrículas em classes comuns e apenas 3,4% em classes especiais. Em 2022, esse cenário se intensifica ainda mais: 99,5% das matrículas passam a estar em classes comuns, enquanto somente 0,5% permanecem em classes especiais, embora o número de alunos com necessidades específicas diminua substancialmente em relação ao ensino fundamental, como observado na Figura 5.

Figura 5 – Evolução das matrículas em Educação Especial no Ensino Médio, por local de atendimento

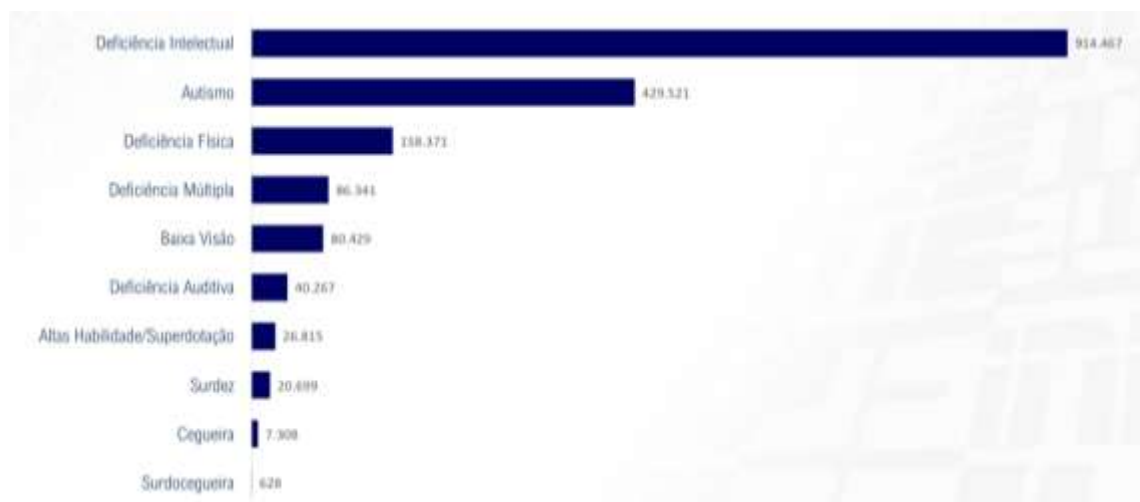


Fonte: Brasil (2022)

Essa diminuição demonstra uma dificuldade do sistema de ensino para absorver estudantes com deficiência em níveis mais elevados de ensino, uma vez que estes níveis exigem estruturas, recursos e profissionais cada vez mais qualificados para preparar esses alunos para a sociedade e para o mercado de trabalho (Kassar, 2013).

Para compreender a distribuição dos estudantes público-alvo da educação especial no país, é relevante observar como as matrículas se organizam segundo os diferentes tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse panorama permite identificar tendências, concentrações e possíveis desigualdades no atendimento educacional especializado. Nesse sentido, a Figura 5 apresenta a configuração dessas matrículas, evidenciando a predominância de determinados grupos e oferecendo subsídios para análise das políticas e práticas de inclusão escolar.

Figura 6 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2022



Fonte: Brasil (2022)

Algumas deficiências podem exigir adaptações mais específicas ou um suporte mais intensivo. O que exige que as escolas estejam preparadas para oferecer uma gama diversificada de recursos e serviços para promover a inclusão plena de todos os alunos, independentemente de suas capacidades individuais. O que não é uma realidade unânime no Brasil, impactando diretamente na proporção de matrículas para cada deficiência.

Para o atendimento das diretrizes dispostas na PNEEPEI e sua efetiva implementação nas escolas é necessário que estes ambientes disponham de uma série de elementos, que vão desde questões ligadas às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, passando por

recursos humanos qualificados e infraestrutura que garanta mobilidade de todos os alunos de forma igualitária nos espaços das escolas.

No que tange às atividades didáticos-pedagógicas, a escola precisa promover o desenvolvimento de funções cognitivas, que consiste na formulação de planos para fortalecer a capacidade do aluno de agir de forma independente em várias situações na escola. Expandir essas abordagens para promover o crescimento cognitivo permite uma colaboração mais intensa entre os alunos, resultando na construção conjunta de conhecimento no ensino regular.

Conforme a PNEEPEI de 2008, a escola deve garantir o desenvolvimento da vida autônoma com a execução de atividades, com ou sem auxílio de tecnologia assistiva (TA), com o objetivo de permitir que os alunos desfrutem plenamente de todos os recursos sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros, assim como dos serviços e espaços oferecidos no ambiente escolar, de forma autônoma, independente e segura (Brasil, 2008).

A escola também deve garantir o enriquecimento curricular, organizando práticas pedagógicas extras, além do currículo padrão, que buscam aprofundar e ampliar o conhecimento em diversas áreas por meio de projetos de trabalho abordando temas variados, como artes, esportes, ciências, entre outros. Essas estratégias podem ser implementadas através da colaboração entre os serviços escolares, comunitários, instituições de ensino superior, pesquisa e desenvolvimento de produtos (Brasil, 2008).

Deve também promover o ensino de informática acessível, com ensino das funcionalidades e do uso da informática como ferramenta de acessibilidade à informação e comunicação, visando promover a autonomia do aluno. Exemplos desses recursos incluem leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores e softwares de acessibilidade, entre outros (Brasil, 2008).

A escola também deve propiciar o ensino de Libras, para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição desse sistema linguístico de natureza visual-motora, incluindo suas estruturas gramaticais e aspectos linguísticos característicos, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos usuários de Libras, abrangendo atividades e estratégias focadas na modalidade escrita, observando e analisando a estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto na leitura quanto na produção de textos (Brasil, 2008).

Deve também ofertar o ensino das técnicas de cálculo no Soroban, Sistema Braille, além de ensino de técnicas de orientação e mobilidade, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e ensino de uso de recursos ópticos e não ópticos. Todos

recursos que ajudam no desenvolvimento de funções importantes para locomoção, segurança, autonomia e comunicação (fala, leitura e escrita) (Brasil, 2008).

Quanto ao aspecto profissional, a escola precisa oferecer, de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência, tradutores e intérpretes de libras para fazer a tradução e interpretação entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tanto de forma simultânea quanto consecutiva, em formatos escritos ou filmados, em sala de aula comum, em sala de recursos multifuncionais, em ambientes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros, com o objetivo de facilitar e promover o acesso à comunicação e à informação em todos os espaços e atividades escolares (Brasil, 2008).

Ainda nesse aspecto deve oferecer o serviço de Guia-intérprete e Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência e com transtorno do espectro autista. O primeiro especializado em surdocegueira usa técnicas específicas de comunicação, como a escrita na palma da mão e o Braille tátil, para interpretar e transmitir informações a pessoas surdocegas, além de descrever ambientes para facilitar sua mobilidade e aprendizado. O segundo, profissional que auxilia estudantes com deficiência em alimentação, higiene, locomoção, comunicação e interação social em todas as atividades escolares, nos níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas. Este não substitui técnicas específicas de profissões regulamentadas, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei 12.764/2012 (Brasil, 2008).

Quanto à estrutura da escola, deve ofertar banheiros acessíveis, adequados ao uso de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, com o objetivo de atender a todas as pessoas com diferentes características físicas e sensoriais de maneira autônoma, independente, segura e confortável, os espaços, artefatos e produtos devem ser concebidos seguindo os princípios do desenho universal. Eles devem garantir acessibilidade e atender às especificações da norma técnica NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (Brasil, 2008).

Salas de recursos multifuncionais também devem ser oferecidas, onde se possa realizar o atendimento educacional especializado (AEE), composto por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos destinados a escolas que atendem alunos PAEE. As salas de recursos multifuncionais podem ser estabelecidas por meio de programas federais ou com recursos próprios dos sistemas de ensino. Além disso, o AEE deve ser ministrado por um professor com formação em educação especial (Brasil, 2008).

E por fim, no que tange à estrutura da escola, deve-se ofertar salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, com espaços, artefatos e produtos concebidos de acordo com o desenho universal para atender, de maneira autônoma, independente, segura e confortável, pessoas com variadas características físicas e sensoriais. Esses elementos devem garantir a acessibilidade e cumprir as especificações da norma técnica NBR 9050, elaborada pela ABNT, também (Brasil, 2008).

Ademais, a escola também deve ofertar diversos outros recursos como corrimão e guarda-corpos, elevador, pisos táteis, portas com vão livre de no mínimo 80 cm, rampas, sinalização sonora, sinalização tátil, sinalização visual (piso/paredes). Todos esses elementos são essenciais para que a escola consiga fazer com que os alunos se sintam incluídos no ambiente escolar, pois garantem que todos possam apresentar e ter suas necessidades educacionais atendidas prontamente (Mora, 2006).

Todavia, o que se percebe na realidade de grande parcela das escolas brasileiras é a falta da maioria desses elementos. Um cenário que dificulta o alcance da inclusão da forma que é estabelecida nos atos normativos discorridos ao longo deste estudo, em especial ao previsto na PNEPEI.

Antes de estabelecer diretrizes para reformular a política de inclusão escolar, é essencial discutir a própria estrutura da escola brasileira e examinar as condições de trabalho dos professores. A política atual, baseada em uma abordagem técnica, mostrou-se limitada em sua eficácia. Simplesmente fornecer suporte extra fora do horário escolar não é suficiente para garantir o sucesso da inclusão de alunos com deficiência, considerando que passam a maior parte do tempo em salas de aula regulares, com professores que podem não ter especialização, enfrentando diversos desafios do sistema educacional brasileiro (Ciríaco, 2020).

É importante discutir o papel das escolas especiais também, que frequentemente são consideradas ambientes segregados. É necessário repensar a estrutura desses espaços para garantir que todos tenham acesso aos conteúdos básicos necessários para seu desenvolvimento e autonomia, independentemente do ambiente escolar. As instituições atuais não atendem aos padrões desejados devido ao histórico de segregação e às práticas pedagógicas estereotipadas, repetitivas e que reforçam as deficiências (Bezerra, 2012).

Para liderar esse processo, é fundamental contar com professores que possuam formação especializada. Portanto, é crucial enfatizar a necessidade de articular qualquer iniciativa de inclusão escolar os esforços para a promoção e ampliação de cursos de formação que qualifiquem esses professores para a educação inclusiva, além de mestrados profissionais

nessa área. Os mestrados profissionais são especialmente urgentes como uma estratégia para qualificar profissionais que já possuem uma licenciatura (Pimentel, 2012).

Até 2023, a oferta de cursos presenciais de licenciatura em Educação Especial Inclusiva em instituições públicas de ensino superior no Brasil era bastante restrita. O curso pioneiro foi implantado na década de 1970 na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, permanecendo por décadas como a única experiência dessa natureza no país. Somente 39 anos depois, em 2009, foi criado o segundo curso presencial, na Universidade Federal de São Carlos (Oliveira; Mendes, 2017). Mais recentemente, em 2022, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro instituiu sua licenciatura com ênfase em Educação Especial Inclusiva. Paralelamente, houve a ampliação da oferta na modalidade a distância, com a criação do curso da Universidade do Estado da Bahia, em 2020, e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2022. Em 2024, soma-se a esse cenário a criação do curso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ampliando, ainda que timidamente, a presença dessa formação no âmbito das universidades federais.

Além dessas iniciativas institucionais regulares, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) desempenhou papel relevante na ampliação da oferta pública de cursos na área de Educação Especial Inclusiva. Por meio do PARFOR, tornou-se possível a criação de turmas e cursos voltados à formação inicial de professores em exercício na educação básica, respondendo a demandas históricas dos sistemas de ensino. Entre essas experiências, destaca-se a oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Federal do Maranhão, inserida no âmbito do PARFOR Equidade.

No caso da UFMA, conforme estabelecido em seu Projeto Pedagógico de Curso, a Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (LEEI) tem como objetivo central a formação de professores para atuar com estudantes público-alvo da educação especial, em consonância com os princípios da educação inclusiva e com a legislação vigente. O curso apresenta uma organização curricular que articula fundamentos teórico-filosóficos, bases legais, conhecimentos específicos da área e práticas pedagógicas, valorizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Destina-se prioritariamente a professores da rede pública que já atuam na educação básica sem formação específica na área, contemplando diferentes territórios do estado do Maranhão (UFMA, 2023).

Todavia, a oferta de cursos públicos de formação inicial em Educação Especial Inclusiva permanece insuficiente para responder à crescente demanda de estudantes com deficiência na educação básica. Essa limitação evidencia uma fragilidade estrutural na

articulação das políticas públicas brasileiras, marcada pelo desalinhamento entre as políticas de formação de professores, a expansão do ensino superior e as diretrizes de inclusão escolar. Como consequência, observa-se a priorização de ações pontuais e compensatórias, em detrimento de estratégias estruturantes que garantam a formação inicial qualificada e a consolidação de carreiras docentes comprometidas com a inclusão.

[...] é importante que os cursos de educação especial se expandam principalmente por IES públicas, ou seja, que o poder público se responsabilize e priorize de fato a formação inicial do professor de educação especial, garantindo a qualidade e excelência na formação de um ensino público superior. Para tanto, é necessário romper com a dicotomia entre formação inicial e formação continuada e com a valorização evidente desta em detrimento daquela. (Oliveira; Mendes, 2017, p. 278).

É essencial que os professores especializados que já atuam ou que ingressarão nas escolas públicas convencionais sejam funcionários públicos de carreira, admitidos por meio de concursos públicos, em vez de serem contratados sob regime de contrato de trabalho, como tem sido comum em vários sistemas educacionais pelo Brasil. Isso tem levado à falta de continuidade nas ações de inclusão escolar, resultando em interrupções no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes com necessidades específicas (Pimentel, 2012).

Segundo Carvalho (2005), as leis brasileiras garantem os direitos apenas teoricamente, sendo necessário implementar ações concretas. A educação almejada deve se comprometer com uma nova abordagem em relação à inclusão, visando incorporar todos os indivíduos, independentemente de raça, cor, religião ou deficiência, e eliminando qualquer forma de preconceito. Para Figueiredo (2002), a inclusão escolar desempenha um papel transformador, contribuindo para a recuperação da identidade e dos valores, o que certamente resultará na construção do conhecimento e no aumento da autoestima.

Com o objetivo de verificar como tem sido este processo de implementação das diretrizes da PNEEPEI nas escolas, este trabalho selecionou a escola Unidade de Educação Básica localizada em Mirinzal, no Estado do Maranhão, como locus para etapa empírica do estudo. Na próxima seção serão descritas algumas características desta unidade de ensino.

5.1 PNEEPEI no município de Mirinzal, Maranhão

Com território de 687,744 km², Mirinzal possui uma configuração rural distribuída entre sítios, povoados e fazendas, e sua origem está vinculada à produção agrícola e ao

comércio do pescado, atividades que sustentaram o povoamento da região. Pela sua posição geográfica, a economia da região estrutura-se principalmente na pesca artesanal e na agricultura familiar, apresentando, contudo, expressivas potencialidades para a agricultura, a pesca profissional, a culinária tradicional, o extrativismo mineral e vegetal, a construção naval, o turismo e o ecoturismo, bem como a pecuária, com destaque para a presença de extensas áreas quilombolas.

A configuração socioeconômica da região, marcada por atividades produtivas tradicionais e por expressivo potencial ambiental, cultural e turístico, impõe desafios específicos ao campo educacional, sobretudo no que se refere à capacidade das redes públicas de ensino em formar sujeitos aptos a compreender, valorizar e transformar essa realidade. Nesse sentido, a educação municipal assume papel estratégico para articular desenvolvimento local, inclusão social e melhoria da qualidade de vida, exigindo políticas educacionais que dialoguem com as singularidades territoriais e populacionais da região.

De acordo com o Documento Curricular Integrado do ADE dos Guarás, a educação básica nos municípios da região é composta majoritariamente pela educação infantil e pelo ensino fundamental, atendendo um contingente expressivo de estudantes distribuídos entre creches, pré-escolas e anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os dados do Censo Escolar indicam que, entre 2018 e 2019, houve uma redução no número total de matrículas, fenômeno associado à diminuição das taxas de natalidade, observada tanto em âmbito nacional quanto regional. Em contrapartida, verificou-se crescimento significativo nas matrículas em creches, resultado do alinhamento dos planos municipais ao Plano Nacional de Educação e de ações de busca ativa realizadas em parceria com diferentes instituições (MEC/INEP, 2019).

No que se refere à organização da oferta educacional, a região apresenta uma rede relativamente ampla de unidades escolares, muitas das quais atendem simultaneamente mais de uma etapa ou segmento da educação básica. Essa característica revela tanto o esforço dos municípios em garantir o acesso quanto as limitações estruturais enfrentadas, sobretudo em áreas rurais, ilhas e comunidades de difícil acesso, onde questões como transporte escolar e infraestrutura física continuam sendo entraves relevantes para a efetivação do direito à educação (ADE dos Guarás, 2020).

Outro aspecto de destaque é a ampliação das matrículas na educação em tempo integral, impulsionada pela adesão dos municípios a programas federais e pelo fortalecimento de ações colaborativas no âmbito do ADE dos Guarás. Esse crescimento tem repercussões positivas, como o aumento dos repasses financeiros e a possibilidade de investimentos em

infraestrutura, jornada ampliada de professores e transporte escolar. No entanto, a sustentabilidade dessa política depende da continuidade dos investimentos e da qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contraturno (ADE dos Guarás, 2020).

Em relação ao corpo docente, os dados revelam uma distribuição desigual de professores entre os municípios, refletindo diferenças populacionais e organizacionais das redes de ensino. Observa-se, ainda, a presença significativa de docentes contratados temporariamente, situação que fragiliza a continuidade das ações pedagógicas e dificulta a consolidação de projetos educacionais de médio e longo prazo. Essa realidade dialoga diretamente com a necessidade de concursos públicos e de políticas estruturantes de formação inicial e continuada, especialmente em regiões com grande rotatividade de profissionais (ADE dos Guarás, 2020).

Os indicadores de rendimento escolar apontam taxas elevadas de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhadas de baixos índices de evasão. Contudo, à medida que os estudantes avançam nas etapas de escolarização, intensificam-se os problemas relacionados à reprovação e, sobretudo, à distorção idade-ano, com percentuais preocupantes nos anos finais do ensino fundamental (MEC/INEP, 2019). Esses dados evidenciam fragilidades no processo de ensino-aprendizagem e sinalizam a necessidade de intervenções pedagógicas mais consistentes e contextualizadas (ADE dos Guarás, 2020).

As avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização e o SAEB, reforçam esse diagnóstico ao revelarem que a maioria dos estudantes da região apresenta níveis insuficientes de proficiência em leitura e matemática ao final do ciclo de alfabetização. Embora os resultados em escrita indiquem desempenhos relativamente melhores, o baixo domínio da leitura e das habilidades lógico-matemáticas compromete o desenvolvimento pleno dos estudantes e repercute negativamente nas etapas subsequentes da escolarização (MEC/INEP, 2019).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os municípios da região dos Guarás apresentaram evolução gradual ao longo dos anos, ainda que a maioria permaneça abaixo das metas nacionais estabelecidas (MEC/INEP, 2019). Essa trajetória revela avanços importantes, mas também evidencia que os progressos alcançados são insuficientes para garantir padrões de qualidade compatíveis com aqueles almejados para a educação pública brasileira, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, o Documento Curricular Integrado do ADE dos Guarás propõe a construção de orientações curriculares articuladas, capazes de fortalecer a identidade regional, garantir os direitos de aprendizagem e promover maior equidade educacional. Essa

proposta reconhece que a superação dos desafios educacionais está intrinsecamente relacionada às condições socioeconômicas da região e exige políticas públicas intersetoriais que integrem educação, desenvolvimento econômico, valorização cultural e sustentabilidade ambiental (ADE dos Guarás, 2020).

Assim, ao articular educação e desenvolvimento local, evidencia-se que a formação escolar de qualidade é condição indispensável para que as potencialidades econômicas, culturais e ambientais da região se convertam em melhoria efetiva das condições de vida da população. Nesse contexto, investir na educação municipal significa não apenas ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também fortalecer a capacidade da região de promover um desenvolvimento socialmente justo, economicamente sustentável e educacionalmente inclusivo.

Apesar de sua relevância cultural e histórica, o município enfrenta dificuldades estruturais, sobretudo na área educacional, uma vez que, durante muitos anos, as gestões priorizaram outras áreas em detrimento de investimentos contínuos na educação. Esse cenário começou a se modificar a partir da atuação da Secretaria Municipal de Educação, que buscou fortalecer as políticas locais por meio da participação no Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) dos Guarás.

A Região é parte integrante de uma das 22 Regiões Administrativas do Estado do Maranhão e, segundo dados do IBGE de 2015, possui aproximadamente 130 mil habitantes, com densidade demográfica de 22,72 hab./km² (IBGE, 2017). É formada pelos seguintes municípios: Apicum-Açu, Bacuri, Cedral, Central do Maranhão, Cururupu, Guimarães, Mirinzal, Porto Rico do Maranhão e Serrano do Maranhão. Todos esses municípios fazem parte da Área de Proteção Ambiental das Reentrâncias Maranhenses (APA) que é uma unidade de conservação brasileira de uso sustentável da natureza.

Criado como alternativa para superar fragilidades comuns às redes de ensino, o ADE busca reduzir custos, otimizar recursos e potencializar a formação técnica das equipes das Secretarias Municipais de Educação. No caso específico do ADE dos Guarás, sua criação em 2014 foi motivada pela necessidade de elaborar os Planos Municipais de Educação (PMEs), ação que já evidenciava a importância da cooperação regional (ADE dos Guarás, 2020). A construção colaborativa desses documentos representou a primeira iniciativa integrada entre os municípios e resultou em ganhos significativos no planejamento educacional da região.

O histórico do ADE dos Guarás mostra um percurso de organização marcado por ações coletivas e parcerias institucionais. Após a aprovação dos PMEs, em 2015 foi realizado o I Fórum do ADE dos Guarás, em Pinheiro, com a participação de 150 técnicos das

secretarias municipais de educação e apoio de instituições como o Instituto Natura e a UNDIME/MA. Outras iniciativas relevantes incluíram ciclos de palestras com especialistas, encontros formativos sobre educação integral e censo escolar, oficinas de planejamento territorial e revisões dos Planos de Carreira e Remuneração. A partir de 2019, o ADE dos Guarás passou a integrar a Rede de Colaboração Intermunicipal em Educação, ampliando sua capacidade de articulação em nível nacional. Essa rede conta com parceiros como o Instituto Itaú Social, que, em 2020, passou a apoiar financeiramente projetos estruturantes da região, como o Documento Curricular da Região dos Guarás, elaborado em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) (ADE dos Guarás, 2020).

No campo da educação inclusiva, a atuação do ADE dos Guarás trouxe avanços significativos para os municípios integrantes, incluindo Mirinzal. As formações, os fóruns e os encontros formativos ajudaram a ampliar o debate sobre equidade e inclusão, contribuindo para que as redes municipais se alinhassem às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, apesar dos avanços obtidos, Mirinzal ainda enfrenta desafios na implementação efetiva dessa política, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar, à formação continuada de professores e à oferta de recursos pedagógicos adequados. Assim, a experiência do ADE dos Guarás evidencia que, embora a cooperação intermunicipal seja um caminho promissor, o município ainda precisa consolidar políticas locais que assegurem a inclusão plena de estudantes com deficiência em suas escolas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados do trabalho empírico desenvolvido no âmbito desta dissertação, cujo objetivo geral consistiu em analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no município de Mirinzal, Maranhão, a partir de um estudo de caso realizado em uma Unidade de Educação Básica da rede municipal. A análise buscou compreender como os princípios e diretrizes dessa política se materializam no cotidiano escolar, considerando as práticas pedagógicas, a organização institucional e as condições concretas de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

As discussões desenvolvidas foram orientadas pelas questões norteadoras da pesquisa, que problematizam o entendimento de educação inclusiva por parte da comunidade escolar, as mudanças promovidas pela implementação da PNEEPEI no contexto educacional local, o nível de conhecimento da política por gestores, docentes e familiares, bem como os desafios enfrentados para a efetivação de uma educação inclusiva, especialmente em escolas de pequenas cidades, onde, geralmente, a infraestrutura e recursos para consolidação da educação inclusiva são mais difíceis de serem alcançados.

A análise dos dados fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, ancorada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, a qual possibilitou a organização, categorização e interpretação das informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações realizadas no campo empírico. Esse procedimento metodológico permitiu identificar sentidos recorrentes, convergências e contradições nos discursos dos participantes, bem como inferir aspectos relacionados às condições institucionais e pedagógicas que atravessam a implementação da PNEEPEI no contexto em que se deu esta análise.

Buscando assegurar maior clareza analítica e articulação com os objetivos do estudo, os resultados foram organizados em três subseções. A primeira aborda as concepções de educação inclusiva e o conhecimento da PNEEPEI por parte da comunidade escolar. A segunda discute as práticas pedagógicas, a organização da escola e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, evidenciando como a política se expressa no cotidiano escolar. Por fim, a terceira subseção analisa os principais desafios, limites e possibilidades para a efetivação da PNEEPEI no município de Mirinzal, tendo como base a experiência de uma escola da rede municipal, articulando os dados empíricos com o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores.

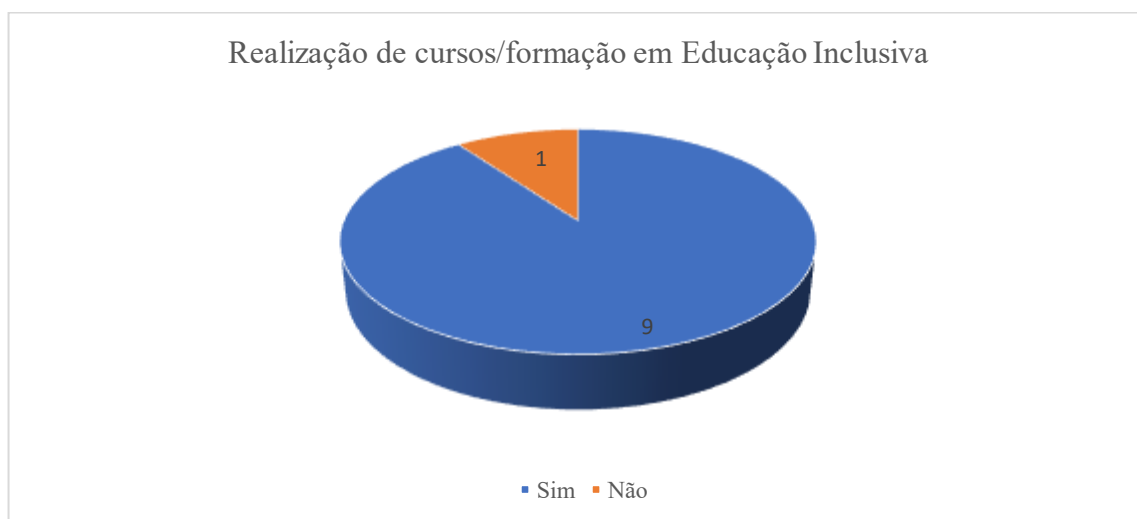
6.1 Concepções de educação inclusiva e conhecimento da PNEEPEI pela comunidade escolar

A compreensão que os diferentes sujeitos da comunidade escolar constroem acerca da educação inclusiva e da PNEEPEI constitui um elemento central para a análise de sua implementação no contexto investigado. As concepções compartilhadas por gestores, docentes e familiares influenciam diretamente as práticas pedagógicas, as decisões institucionais e as formas de acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar.

Dessa forma, esta seção analisa os sentidos atribuídos à educação inclusiva e o nível de conhecimento da PNEEPEI pelos participantes da pesquisa, buscando identificar aproximações e distanciamentos em relação aos princípios e diretrizes estabelecidos pela política, bem como evidenciar como tais compreensões repercutem na organização e nas práticas da escola escolhida como lócus desta pesquisa. Cabe ressaltar que a escolha da escola considerou sua semelhança, infraestrutural e organizacional, com diversas outras escolas do município, de modo que os resultados alcançados podem, em alguma medida, representar a realidade de muitas escolas do Mirinzal e outros municípios adjacentes.

A análise das concepções de educação inclusiva entre os profissionais da escola investigada evidencia que a maioria possui algum tipo de contato prévio com a temática, ainda que esse acesso se apresente de forma desigual e pouco sistematizada. Como pode ser observado no gráfico 1:

Gráfico 1 – Realização de cursos ou formação sobre Educação Inclusiva



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Ou seja, dos dez profissionais participantes, 90% afirmaram ter realizado cursos ou formações relacionadas à educação inclusiva, enquanto 10% declararam não ter participado de nenhuma formação específica. Contudo, apenas 40% dos profissionais que afirmaram ter realizados cursos e/formações especificaram conteúdos tratados nos cursos que estão diretamente relacionadas a áreas estratégicas da educação especial, como Libras, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual ou psicopedagogia. A atenção em relação aos conteúdos dos cursos e formações é importante no debate em torno da efetividade dessas formações para a educação inclusiva, uma vez que as necessidades dos alunos com deficiência carecem de qualificações que se aprofundem na área, pensando não apenas recursos e adaptações infraestruturais, mas também mudanças atitudinais naqueles que atendem o PAEE.

Os cursos e formações em Psicopedagogia, por exemplo, configuram-se como uma estratégia central para qualificar a atuação docente frente às dificuldades de aprendizagem e, especialmente, para subsidiar diagnósticos pedagógicos mais precisos acerca do Público-alvo da Educação Especial. Ao aprofundar conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, tais formações contribuem para que os professores desenvolvam uma consciência crítica sobre seu papel mediador, compreendendo que muitas dificuldades podem ser superadas por meio da diversificação de estratégias, métodos e recursos didáticos, sem a necessidade imediata de encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado.

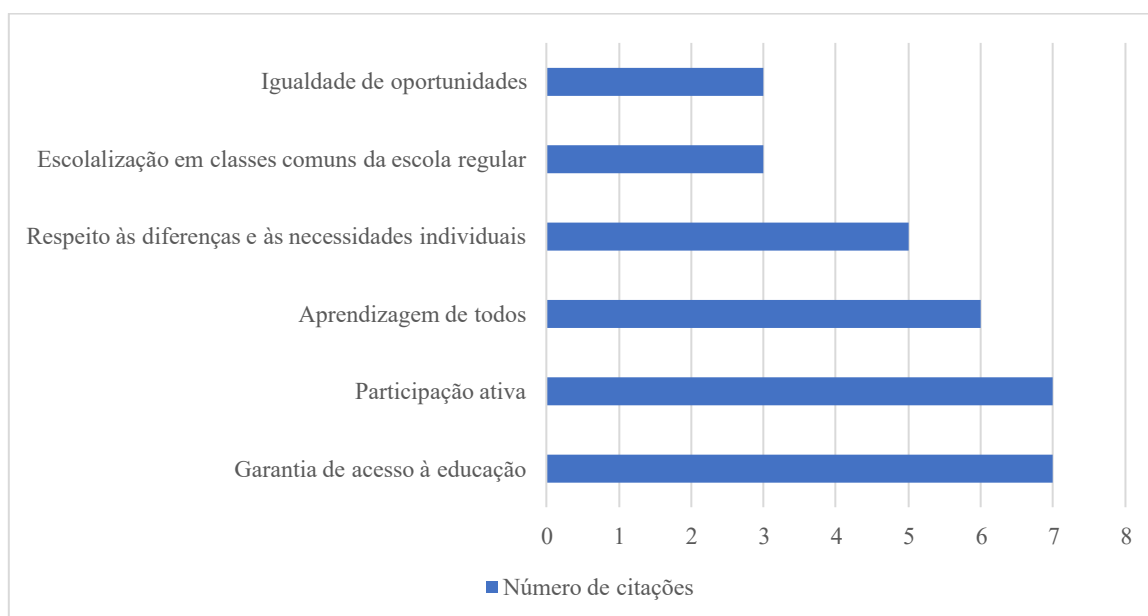
Nesse sentido, a Psicopedagogia oferece ferramentas que auxiliam o docente a distinguir dificuldades de aprendizagem de condições que, de fato, caracterizam o público do AEE, evitando encaminhamentos indevidos e medicalizações precoces. Além disso, esse tipo de qualificação promove mudanças de atitude, ao incentivar práticas pedagógicas mais dinâmicas, centradas no aluno, no diálogo e na construção colaborativa do conhecimento, demandando, por outro lado, o apoio institucional dos sistemas de ensino no provimento de recursos e na valorização da carreira docente. Assim, ao fortalecer a capacidade de intervenção pedagógica na sala de aula regular, a formação psicopedagógica contribui para uma inclusão mais efetiva, na medida em que reafirma que o AEE não deve ser o espaço de resposta automática ao baixo rendimento escolar, mas parte de um conjunto articulado de ações fundamentadas em diagnósticos responsáveis e em práticas pedagógicas qualificadas.

Assim, essas formações devem ser pensadas estrategicamente, pois, quando realizada de modo pontual ou fragmentado, tende a fortalecer um discurso favorável à inclusão sem, necessariamente, promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Conforme argumenta Mantoan (2003), a educação inclusiva exige deslocamentos conceituais profundos, que superem práticas integracionistas e assistencialistas ainda presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o elevado percentual de profissionais que afirma ter participado de formações não deve ser interpretado como sinônimo de preparo efetivo, mas como indicativo de um processo formativo ainda em construção, que deve ser analisado em seus pormenores.

No que se refere ao entendimento sobre o que é educação inclusiva, observa-se que a maioria (80%) dos profissionais apresentaram concepções coerentes e alinhadas aos princípios da PNEEPEI, como observados no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Concepções sobre Educação Inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Predominam definições que associam a inclusão à garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades ou deficiências. Também é significativo e revelador que as respostas dos profissionais se concentrem majoritariamente nas categorias garantia de acesso à educação e participação ativa dos estudantes, pois esses elementos expressam de forma direta a essência da educação inclusiva e dialogam de maneira consistente com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O destaque atribuído ao acesso evidencia o reconhecimento da educação como direito, enquanto a ênfase na participação sinaliza a compreensão de que a inclusão não se limita à matrícula ou à presença física na escola, mas envolve o engajamento efetivo dos estudantes nas práticas pedagógicas, culturais e sociais. Essa convergência entre discurso profissional e os fundamentos da PNEEPEI é particularmente relevante, pois demonstra um alinhamento

conceitual com a defesa da escola comum como espaço de todos, comprometida com a eliminação de barreiras e com a promoção de condições que assegurem a participação plena.

Nesse sentido, o fato de essas categorias serem as mais citadas indica uma base discursiva consistente sobre inclusão, ainda que outros princípios, como a aprendizagem e a diferenciação pedagógica, precisem ser aprofundados para o fortalecimento de práticas inclusivas mais qualificadas. Para o gestor da unidade, a educação inclusiva é compreendida como *“uma educação que atende estudantes de uma comunidade escolar, considerando suas características, necessidades e suas diferenças”* (Profissional 1 – Gestor Geral), concepção que dialoga diretamente com o entendimento da educação inclusiva enquanto direito e com o reconhecimento da diversidade humana.

De forma semelhante, vários professores compreendem a inclusão como um modelo educativo que assegura o convívio entre diferentes no espaço da escola regular. Um dos participantes afirma que se trata de *“um modelo educativo que garante que todos os estudantes aprendam juntos na mesma escola e sala de aula, independente de suas diferenças”* (Participante 7 - Professor), perspectiva que se aproxima da diretriz central da PNEEPEI ao defender a escola comum como espaço prioritário de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Esses discursos indicam que os princípios normativos da política já foram incorporados, ao menos parcialmente, ao vocabulário profissional dos sujeitos investigados.

Entretanto, a análise dos discursos também revela contradições conceituais importantes. Uma das falas evidencia uma compreensão de inclusão fortemente marcada pela lógica da homogeneização, ao associar a participação dos estudantes à realização de atividades iguais para todos: *“Educação Inclusiva é que nós temos que colocar os nossos alunos, aplicar atividades iguais (...) porque se a gente colocar atividades diferentes, eles vão achar que eles não estão sendo aceitos.”* (Participante 10 – Professor).

Embora essa fala de um dos professores demonstre preocupação com o pertencimento e a participação dos estudantes, ela revela uma compreensão equivocada da educação inclusiva, ao desconsiderar a necessidade de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas diferenciadas. Conforme discutido no referencial teórico, a equidade, e não a igualdade formal, constitui o princípio orientador da educação inclusiva, sendo fundamental reconhecer que tratar todos de forma igual pode reforçar desigualdades e produzir exclusão pedagógica. Esse dado empírico confirma a permanência de concepções que confundem inclusão com integração.

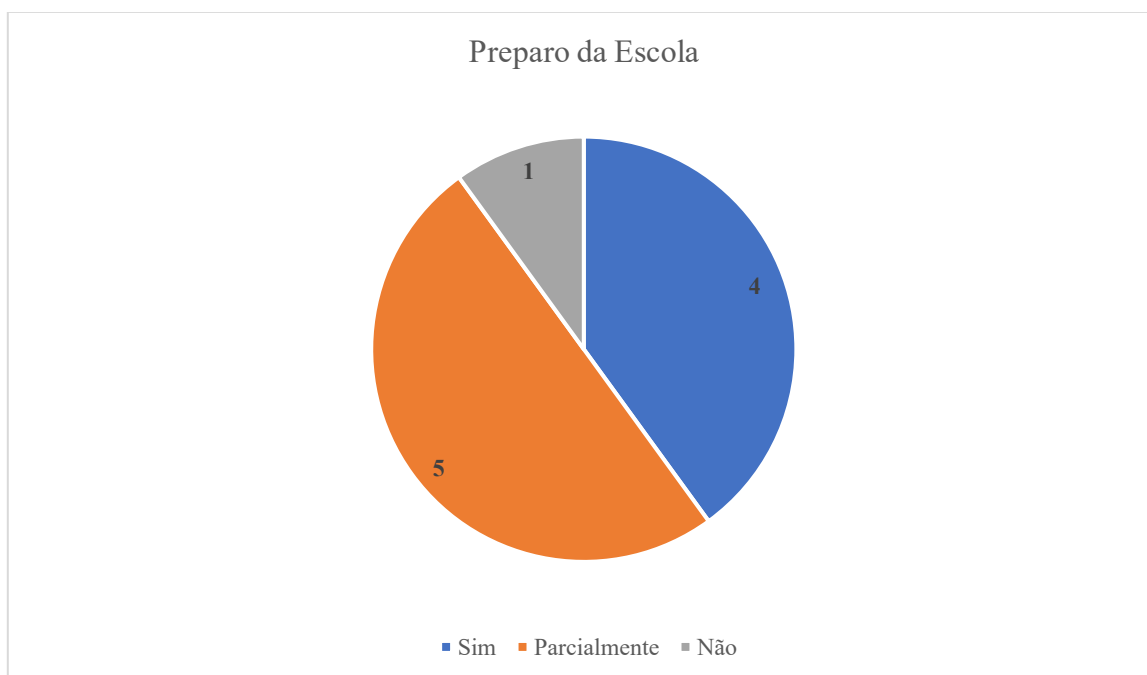
Quando questionados sobre os princípios e valores que sustentam a educação inclusiva, todos os profissionais (100%) mencionaram elementos compatíveis com o arcabouço legal e teórico da PNEEPEI, como respeito à diversidade, igualdade de oportunidades, equidade,

empatia, acessibilidade, dignidade humana e direito universal à educação. Esse dado evidencia que a educação inclusiva se encontra amplamente consolidada no plano discursivo. No entanto, a presença desses princípios nos discursos não implica, necessariamente, sua tradução em práticas pedagógicas efetivas.

Rodrigues e Maranhe (2010) enfatizam que as escolas e professores possuem papéis que ultrapassam o discurso e exigem mudanças concretas nas atitudes e práticas pedagógicas. Isso envolve romper com tabus e estigmas, valorizar as diferenças e potencialidades dos estudantes, estimular o cooperativismo e rever metodologias, com ensino individualizado, avaliação contínua e oferta de apoios articulados à sala comum quando necessário. Ou seja, a inclusão, enquanto política pública, exige condições objetivas de funcionamento, tais como formação continuada, recursos pedagógicos, acessibilidade física e apoio multiprofissional (Rodrigues; Maranhe, 2010). Essa tensão entre discurso e prática emerge com clareza quando os profissionais avaliam o preparo da escola para acolher a diversidade de estudantes.

Apenas 40% consideram que a escola está preparada, ainda que com ressalvas, enquanto 70% somam avaliações de que a instituição está apenas parcialmente preparada ou não está preparada para atender plenamente os estudantes público-alvo da educação especial. Os dados estão ilustrados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Preparo da escola para acolher a diversidade de estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Essa percepção negativa majoritária revela que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão, persistem obstáculos estruturais e institucionais que limitam sua efetivação no cotidiano escolar. Entre os principais desafios apontados estão a insuficiência de formação específica dos profissionais, a inadequação da infraestrutura física, a escassez de materiais acessíveis e tecnologias assistivas e a ausência de equipe multiprofissional de apoio. Esses dados reforçam o argumento teórico de que a implementação da PNEEPEI é fortemente condicionada pela capacidade de gestão dos sistemas municipais de ensino, especialmente em municípios de pequeno porte, onde os recursos financeiros e humanos tendem a ser mais limitados.

A fala do Participante 10 sintetiza de forma contundente essa realidade:

“Não. A escola ainda precisa muito de ajuda. (...) Ela precisa de preparação dos profissionais. A escola não tem profissionais adequados para receber alunos desse nível. Os professores precisam de qualificação para receber. Um ambiente mais adequado. Porque as vezes os alunos estão agitados e a gente precisar eles para um local onde eles se sintam mais a vontade. E nós não temos. Então, a sala de aula acaba de tornando uma prisão para os alunos, porque não temos um local adequado para que eles venham extravasar a energia deles. As vezes eles estão muito elétricos (...) então a escola ainda não está preparada. O ambiente... Nós não temos ainda um ambiente suficiente, adequado para receber esses alunos. E a falta de profissionais qualificados, os professores de sala de aula que têm feito esse papel de professores e cuidadores dos alunos. Então ainda não estamos preparados para isso, mas nós temos feito o melhor para que o aluno se sinta incluído dentro da sala de aula.” (**Participante 10 – Professor**).

Esse relato evidencia não apenas a precariedade das condições institucionais, mas também a sobrecarga imposta aos docentes, que passam a acumular funções para as quais, muitas vezes, não receberam formação adequada. Bezerra (2020) problematiza essa responsabilização individual do professor pela inclusão, destacando que ela compromete a qualidade do atendimento educacional ou precariza a inclusão por meio de contratação de estagiários para desenvolver a função que deveria ser executada por profissionais de AEE.

No que diz respeito ao conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 80% dos profissionais afirmaram conhecer ao menos alguns aspectos da política. Destes, 50% mencionaram conhecer suas diretrizes e princípios, 60% reconheceram o público-alvo da educação especial e apenas 40% demonstraram conhecimento sobre estratégias de apoio pedagógico e processos de implementação. Esses dados indicam que o conhecimento sobre a política ocorre de forma parcial e fragmentada, concentrando-se mais nos aspectos normativos do que nos operacionais.

O acesso às informações sobre a PNEEPEI ocorreu principalmente por meio da formação continuada (40%), da formação inicial (20%) e da internet (20%). A diversidade das

fontes evidencia a ausência de uma política institucional sistemática de divulgação e aprofundamento da PNEEPEI no contexto escolar, o que fragiliza sua implementação e dificulta a consolidação de práticas alinhadas às diretrizes nacionais.

Entre os pais e responsáveis, o distanciamento em relação à política é ainda mais acentuado. Apenas 28% apresentaram uma definição minimamente articulada de educação inclusiva, enquanto 72% demonstraram desconhecimento total ou parcial do conceito. Além disso, 100% dos responsáveis afirmaram não conhecer a PNEEPEI ou ter apenas ouvido falar de forma superficial, sem compreender seus objetivos e garantias legais.

Esse desconhecimento revela uma fragilidade importante no processo de democratização da política pública, uma vez que a literatura destaca a participação das famílias como elemento central para a consolidação da educação inclusiva. Quando os pais e responsáveis desconhecem seus direitos, tendem a não reivindicar melhorias, naturalizando situações de precariedade e exclusão no interior da escola.

Ainda que parte dos responsáveis avalie positivamente o ambiente escolar no que se refere ao respeito às diferenças, emergem relatos que apontam para situações de desrespeito entre os próprios estudantes e para a ausência de estratégias sistemáticas de enfrentamento dessas práticas. Esses dados indicam que a construção de uma cultura inclusiva ultrapassa a dimensão pedagógica e envolve também aspectos relacionais, éticos e atitudinais, conforme amplamente discutido no referencial teórico.

De modo geral, os resultados indicam que a educação inclusiva se encontra relativamente consolidada no plano discursivo entre os profissionais da escola, mas enfrenta limites significativos em sua materialização prática, decorrentes de lacunas formativas, estruturais e institucionais. Entre os responsáveis, o distanciamento em relação à PNEEPEI evidencia a necessidade de ampliar os processos de diálogo, informação e formação junto à comunidade escolar.

Esses achados reforçam a tese de que a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto de Mirinzal ocorre de forma parcial e tensionada, marcada por avanços normativos e discursivos, mas também por desafios concretos que exigem investimentos contínuos, planejamento institucional e ações articuladas entre escola, gestão municipal e comunidade, conforme preconizam os marcos legais e teóricos da educação inclusiva.

6.2 Práticas pedagógicas, organização escolar e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Compreender como a PNEEPEI se materializa no cotidiano escolar implica analisar não apenas sua existência enquanto diretriz normativa, mas, sobretudo, as práticas pedagógicas, as estratégias institucionais e as condições concretas de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Assim, esta seção analisa como a política é aplicada ou se manifesta na prática da escola investigada, considerando as ações desenvolvidas para garantir a inclusão, a existência de acompanhamento por profissionais especializados e a percepção de pais e responsáveis sobre o acolhimento, as relações sociais e a articulação entre escola e família.

A análise das respostas dos profissionais evidencia que a aplicação da PNEEPEI no contexto escolar ocorre de forma heterogênea, fragmentada e, em muitos casos, incipiente. Apenas 03 (30%) dos profissionais descrevem a política como presente na prática da escola por meio de orientações institucionais, reorganização do espaço escolar ou estratégias pedagógicas voltadas à acessibilidade e à inclusão. O gestor, por exemplo, destaca que a política se manifesta *“por meio de orientações e apoio dos técnicos da SEMED e conversa permanente entre professores, gestão/coordenação escolar, assim como os demais segmentos da comunidade escolar”* (Participante 1 – Gestor), indicando uma tentativa de articulação institucional.

Por outro lado, 07 (70%) dos profissionais apontam que a PNEEPEI é aplicada de forma parcial, lenta ou inadequada, sendo recorrente a associação da política quase exclusivamente ao ato da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns. Um professor afirma que a política se manifesta *“de forma incompleta, através das matrículas até o momento das avaliações.”* (Participante 2 – Professor), enquanto outro é ainda mais enfático ao declarar que *“não há aplicação do PNEEPEI na escola”* (Participante 9 – Professor).

Essas falas evidenciam um distanciamento significativo entre o que a política propõe e o que, de fato, se concretiza no cotidiano escolar. A educação inclusiva não pode ser reduzida à garantia de acesso físico à escola, sem a correspondente reorganização pedagógica e institucional. Conforme a PNEEPEI, a inclusão não se limita à matrícula, mas pressupõe transformações estruturais, curriculares e metodológicas capazes de assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2008).

No que se refere às ações e estratégias adotadas pela escola para garantir a inclusão dos estudantes PAEE, observa-se novamente um cenário marcado por iniciativas pontuais e esforços individuais, mais do que por uma política institucional consolidada. A maior parte dos profissionais mencionam ações como capacitação docente, acompanhamento individualizado, articulação com as famílias e garantia de matrícula sem restrições. Outros descrevem estratégias

de acolhimento mais genéricas, associadas à sensibilidade dos profissionais e à tentativa de “abraçar” as necessidades dos alunos, sem detalhamento de práticas pedagógicas estruturadas.

A fala do participante 10 (Professor) é particularmente reveladora ao descrever estratégias de manejo comportamental realizadas no interior da escola:

“No âmbito interno da escola, temos contado com o apoio da direção, do diretor, da secretaria e da equipe administrativa. Eles vêm até a sala, acalmam o aluno e, quando necessário, o levam para outro ambiente para que ele possa se tranquilizar, brincar ou, em alguns momentos, receber o lanche antes dos demais, a fim de que fique mais calmo e consiga assistir à aula até o final. Quando permanece na sala agitado, os outros alunos acabam achando a situação engraçada, o que o deixa ainda mais nervoso e torna o ambiente tenso. No entanto, a escola tem ajudado muito, dentro do possível, para mantê-lo calmo, tranquilo e participando ativamente das aulas.” (**Participante 10 – Professor**).

Embora essas ações demonstrem empenho da equipe escolar em garantir a permanência dos estudantes, elas também evidenciam a ausência de estratégias pedagógicas sistematizadas e de profissionais especializados, fazendo com que a inclusão se apoie, sobretudo, em soluções improvisadas e emergenciais. Esse tipo de prática, embora necessária em contextos de precariedade, não substitui políticas estruturantes de apoio pedagógico e formação docente. Conforme observado por Carvalho (2005), pensar na inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares sem proporcionar-lhes o apoio de educadores com conhecimento e experiência adequados, capazes de auxiliar tanto os professores quanto as famílias, é equivalente a tratá-los apenas como números de matrícula ou mais uma carteira na sala de aula.

Essa inexistência do acompanhamento por profissionais especializados constitui um dos pontos mais críticos evidenciados pelos dados. Os profissionais afirmam não contar efetivamente com algum tipo de acompanhamento especializado, reconhecendo que esse apoio ocorre de forma inexistente ou apenas pontual, mediado pela SEMED. Fica evidente que não há profissionais especializados atuando de forma permanente na escola, como professores de AEE, intérpretes ou psicopedagogos, sendo o suporte restrito a intervenções esporádicas realizadas pela equipe técnica da SEMED.

Esse cenário contraria diretamente as diretrizes da PNEEPEI, que prevê o Atendimento Educacional Especializado como um serviço complementar e articulado ao ensino comum, preferencialmente no próprio espaço escolar (Brasil, 2008). A ausência desse atendimento compromete a efetividade da inclusão, transferindo para os professores da sala comum responsabilidades para as quais, muitas vezes, não receberam formação adequada ou para aqueles que são relutantes na tomada de responsabilidade quanto à transformação da estrutura curricular das escolas (Mantoan, 2003).

A percepção dos pais e responsáveis confirma, em grande medida, o diagnóstico apresentado pelos profissionais. Embora a maioria dos pais/responsáveis avalie que a escola acolhe bem os estudantes com deficiência, esse acolhimento é frequentemente descrito como limitado e insuficiente. Termos como “precisa de muito suporte”, “faltam alguns direitos” e “não tem profissional para auxiliar atendimento especial” aparecem de forma recorrente, indicando que o acolhimento, embora existente, não garante plenamente as condições necessárias para o desenvolvimento dos estudantes.

Esses pais/responsáveis, em sua maioria, demonstram desconhecimento acerca das políticas públicas de educação inclusiva e dos direitos específicos assegurados aos seus filhos. Essa limitação de informação contribui para que acabem se conformando com os esforços realizados pela equipe escolar no sentido de acolher os estudantes, ainda que tais ações não assegurem, de fato, um atendimento adequado e integral.

Assim, o reconhecimento do empenho da escola tende a se sobrepor a uma avaliação mais crítica das condições oferecidas, naturalizando práticas insuficientes e dificultando a reivindicação por apoios especializados, recursos pedagógicos e profissionais previstos na legislação vigente. De acordo com Carvalho (2005, p. 77), “a Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas”.

Quando questionados sobre a existência de ações ou projetos voltados à inclusão, alguns responsáveis afirmam observar algum tipo de acompanhamento individualizado ou presença de profissional de apoio, ainda que de forma desigual e restrita a alguns alunos. Outros relatam a inexistência de ações mais estruturadas, destacando a falta de recursos lúdicos, espaços de convivência e infraestrutura adequada, como brinquedos e quadras esportivas, elementos que ajudariam as escolas a fugir de padrões indesejados devido ao histórico de segregação e práticas pedagógicas estereotipadas, repetitivas e que reforçam as deficiências (Bezerra, 2012).

No que diz respeito às relações entre os estudantes, os dados revelam que a convivência entre crianças com e sem deficiência ocorre de forma parcial e, por vezes, marcada por tensões. Eles mencionam situações de isolamento, dificuldade de interação e situações de desrespeito. Esses achados evidenciam que a inclusão não se resume à presença física dos estudantes no mesmo espaço, mas exige ações pedagógicas intencionais voltadas à construção de uma cultura de respeito, empatia e convivência (Carvalho, 2005).

Por fim, a relação entre escola e famílias em relação à inclusão é majoritariamente avaliada como positiva no plano do discurso, com cerca de metade dos responsáveis

entrevistados destacando a importância do diálogo e da parceria. No entanto, emergem também relatos de frustração e desânimo, especialmente quando as demandas apresentadas pelas famílias não são atendidas. Um dos responsáveis afirma que “*cobramos, mas nem tudo é atendido*” (**Responsável 4**), evidenciando os limites da atuação da escola diante da ausência de suporte estrutural por parte do sistema municipal.

De modo geral, os dados revelam que a materialização da PNEEPEI no cotidiano da escola investigada ocorre de forma parcial, sustentada mais pelo esforço individual dos profissionais e pela boa vontade institucional do que por políticas estruturadas de inclusão. As práticas pedagógicas, embora pautadas por intenções inclusivas, encontram-se limitadas pela ausência de profissionais especializados, pela precariedade da infraestrutura e pela fragilidade da articulação intersetorial. Esses achados reforçam o que Ciríaco (2020) ressalta, quando afirma que a efetivação da educação inclusiva exige não apenas compromisso ético e pedagógico, mas também investimentos contínuos, planejamento institucional e políticas públicas coerentes com a realidade educacional do país.

De acordo com Mora (2006), a educação inclusiva exige transformações profundas na organização, no funcionamento e na proposta pedagógica das escolas, a fim de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, garantindo que cada um tenha condições reais de aprendizagem e participação em igualdade. Em uma perspectiva inclusiva, o ensino é ajustado às especificidades de cada aluno, beneficiando o conjunto da turma e não apenas aqueles com necessidades educacionais especiais.

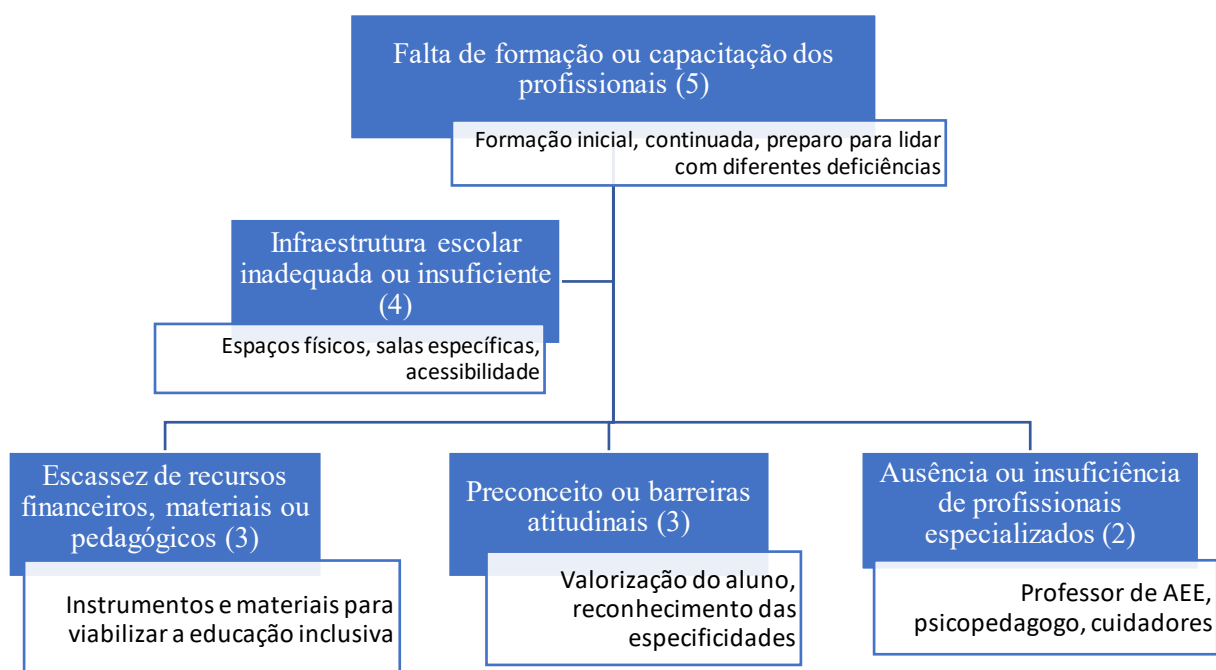
6.3 Desafios, limites e possibilidades para a efetivação da PNEEPEI no contexto de Mirinzal-MA

A análise das falas dos profissionais da educação revela que a implementação da PNEEPEI, no contexto da escola investigada, ocorre de forma tensionada, marcada por avanços pontuais, mas sobretudo por desafios estruturais, formativos e políticos que comprometem a consolidação da inclusão como direito. Esses desafios ganham contornos ainda mais complexos quando analisados à luz da realidade de um município de pequeno porte, no qual as limitações administrativas, financeiras e técnicas impactam diretamente a materialização da política no chão da escola.

Entre os principais desafios apontados, a ausência de formação continuada aparece de forma recorrente e transversal nas falas dos profissionais. Gestores e professores destacam a

falta de capacitação docente como um entrave central para o atendimento adequado aos estudantes público-alvo da educação especial, como mostra a figura 6:

Figura 7: Principais desafios na implementação da PNEEPEI



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Essa fragilidade formativa que aparece em destaque nas falas dos participantes resulta, conforme aponta o participante 2 (professor), na adoção de práticas homogêneas para estudantes com demandas distintas, o que compromete a efetividade do processo inclusivo. Tal constatação dialoga diretamente com a literatura, que alerta para os riscos de uma inclusão meramente formal, baseada na matrícula, mas desprovida de estratégias pedagógicas diferenciadas. De acordo com Ferreira (2004), a inclusão escolar autêntica não se limita ao acesso, mas deve assegurar a permanência dos estudantes, embora, na prática, os professores frequentemente se sintam despreparados diante das exigências desse processo, enfrentando carência de materiais adequados, apoio administrativo insuficiente e restrições financeiras.

Outro aspecto amplamente problematizado refere-se à infraestrutura escolar inadequada e à escassez de recursos materiais e pedagógicos. Os profissionais apontam a falta de espaços acessíveis, de recursos adaptados e de condições físicas que favoreçam a participação plena dos estudantes. O participante 10 (professor), ao relatar sua experiência com o processo de

alfabetização, evidencia que, embora haja esforços e avanços, a escola carece de espaços que possibilitem aos alunos maior liberdade para vivenciar experiências educativas significativas, para além da sala de aula regular. Essa fala explicita a contradição entre o princípio da inclusão defendido pela PNEEPEI e as condições concretas ofertadas pela escola.

A ausência de profissionais especializados no interior da unidade escolar emerge como um dos limites mais críticos da política no contexto analisado. O participante 5 (professor) destaca a falta de professores de AEE, psicopedagogos e outros especialistas compondo o corpo permanente da escola, o que fragiliza o acompanhamento pedagógico dos estudantes. Embora existam profissionais especializados vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sua atuação ocorre de forma pontual e distante do cotidiano escolar, o que dificulta intervenções contínuas e articuladas. Essa configuração evidencia uma lógica de centralização dos serviços na SEMED, característica recorrente em municípios pequenos, que transfere para a escola responsabilidades que não são acompanhadas do suporte técnico necessário.

Além dos desafios estruturais e formativos, outras questões relevantes também foram mencionadas pelos participantes, ainda que com menor frequência. Entre elas, destacam-se as fragilidades na gestão educacional e na vontade política, associadas à inexperiência e ao baixo comprometimento de gestores municipais, bem como as dificuldades relacionadas à alfabetização e à promoção de aprendizagens significativas para estudantes da educação especial, apontadas como um desafio persistente no cotidiano escolar.

Também foram citadas a padronização inadequada das práticas pedagógicas, nas quais estratégias homogêneas são aplicadas a estudantes com necessidades distintas, a baixa participação da família no contexto escolar e a presença de respostas improvisadas e pouco estruturadas às demandas da educação inclusiva, sintetizadas na ideia do chamado “jeito brasileiro”. Embora menos recorrentes, esses aspectos reforçam a complexidade da implementação da PNEEPEI e evidenciam que os entraves não se restringem às condições materiais e formativas, mas envolvem dimensões pedagógicas, gestoras e político-institucionais que impactam diretamente a efetivação da educação inclusiva.

No campo dos avanços percebidos, os profissionais reconhecem mudanças positivas relacionadas à ampliação do acesso dos estudantes PAEE à escola e à construção de um ambiente mais acolhedor. O participante 7 (professor) destaca que a escola se tornou mais acolhedora, aspecto que dialoga diretamente com os princípios da PNEEPEI, ao reconhecer a escola comum como espaço legítimo de escolarização para todos. Outros profissionais ressaltam melhorias nas relações interpessoais, no respeito à diversidade e na socialização entre

estudantes com e sem deficiência, o que indica avanços no plano das atitudes e das interações cotidianas.

Entretanto, essas mudanças são frequentemente relativizadas pelos próprios profissionais, que reconhecem o caráter incipiente das políticas públicas no campo da inclusão. A fala do participante 8 (professor), ao afirmar que “o processo é bonito, mas as políticas públicas ainda engatinham”, sintetiza de forma contundente a percepção de que os avanços observados resultam mais do esforço individual dos profissionais do que de uma política estruturada e contínua. Essa percepção é reforçada pelo participante 9 (gestor adjunto), que afirma não haver, na prática, uma política de inclusão efetiva, evidenciando o distanciamento entre o discurso institucional e a realidade vivenciada na escola.

No que se refere ao conhecimento da PNEEPEI por parte do público-alvo da educação especial e de suas famílias, predomina a percepção de que esse conhecimento é parcial e superficial. A maioria dos profissionais reconhece que as famílias possuem informações limitadas sobre os direitos educacionais de seus filhos, o que dificulta a mobilização social e a cobrança por políticas públicas mais efetivas. O participante 10 (professor) é explícito ao afirmar que a falta de conhecimento impede que as famílias busquem seus direitos junto ao poder público, revelando uma dimensão política fundamental da inclusão, frequentemente negligenciada nos contextos escolares.

A participação da comunidade escolar no processo de inclusão é percebida pelos profissionais de forma heterogênea e, por vezes, contraditória. Parte dos entrevistados reconhece a existência de iniciativas de diálogo e colaboração entre professores, gestão e famílias, como destaca o participante 1 (gestor geral) ao mencionar “momentos de diálogo entre os segmentos que compõem a comunidade escolar”. Outros ressaltam ações como reuniões, palestras e formações ofertadas pela SEMED, bem como práticas cotidianas pautadas no respeito, na empatia e na colaboração dentro da sala de aula. Essas falas indicam a tentativa de construção de uma cultura inclusiva no interior da escola, ainda que de maneira incipiente e pouco sistematizada.

Entretanto, essa percepção não é consensual. O participante 9 (gestor adjunto) afirma categoricamente que a comunidade escolar não participa do processo de inclusão, evidenciando a fragilidade e a descontinuidade dessas ações. Essa divergência revela que a participação comunitária ocorre de forma pontual, muitas vezes dependente da iniciativa individual de professores ou gestores, e não como resultado de uma política institucional consolidada. Em municípios pequenos, como o contexto investigado, essa dinâmica tende a se intensificar, uma vez que a escola assume múltiplas funções sociais sem o devido apoio intersetorial, o que limita

a capacidade de mobilização coletiva em torno da inclusão. Para Glat (2007), é necessário haver um direcionamento contrário disso, no qual a comunidade escolar se reinventa de modo que todos se mobilizem para garantir a inclusão.

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimento de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. (Glat; Blanco, 2007, p. 16).

Ao enfatizar a necessidade de envolver pais, vizinhos e a comunidade em atividades intra e extraclasse, o participante 10 (professor) evidencia que a inclusão ultrapassa os muros da escola e requer um trabalho político-pedagógico de sensibilização social. Essa perspectiva dialoga diretamente com a PNEEPEI, ao reconhecer que a garantia do direito à educação inclusiva depende da corresponsabilização dos diferentes atores sociais, e não apenas da escola.

No que se refere às experiências concretas que representam avanços ou desafios na prática da inclusão, os relatos dos profissionais revelam que os avanços estão majoritariamente associados a estratégias pedagógicas diferenciadas e à adaptação curricular que os próprios professores realizam. Como desafio é pontuado a falta de tutores, que são vistos pela comunidade como essenciais para a efetivação da inclusão. Assim, as experiências positivas são constantemente tensionadas pela falta de estrutura e de profissionais qualificados, como destaca o participante 4 (professor), revelando o caráter contraditório da inclusão no contexto analisado.

Mesmo quando os avanços são reconhecidos, como a instalação de rampas ou a ampliação do acesso dos estudantes PAEE à escola, os profissionais ressaltam que tais mudanças são insuficientes para garantir uma inclusão efetiva. O participante 9 (gestor adjunto) chama atenção para a desigualdade no acesso ao apoio especializado, ao afirmar que há alunos que necessitam de cuidadores e nunca os tiveram. Essa fala evidencia que a política de inclusão, no contexto investigado, não assegura equidade, mas opera por meio de atendimentos fragmentados e desiguais.

As ações e mudanças consideradas essenciais para o fortalecimento da educação inclusiva convergem, de forma quase unânime, para a necessidade de formação continuada, presença de profissionais especializados, melhoria da infraestrutura escolar e fortalecimento da parceria entre escola, família e Secretaria Municipal de Educação de Mirinzal (MA). Os profissionais reconhecem que a inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade

dos educadores, como ressalta o participante 5 (professor), mas exige uma política pública municipal estruturada e comprometida com a garantia de direitos. Essa compreensão reforça a crítica à centralização dos serviços especializados na SEMED e à ausência desses profissionais no cotidiano escolar, o que fragiliza a implementação da PNEEPEI no nível da escola.

A análise ganha ainda mais densidade quando articulada às falas dos responsáveis pelos estudantes, que corroboram, em grande medida, a percepção dos profissionais. As famílias apontam como principais dificuldades a falta de formação docente, a precariedade da infraestrutura, a ausência de profissionais de apoio e a persistência do preconceito. Relatos como o do Responsável 2, que menciona “olhares de julgamento” e falas preconceituosas, evidenciam que as barreiras atitudinais continuam presentes no cotidiano escolar, impactando diretamente a experiência dos estudantes com deficiência.

De acordo com Figueiredo (2002), torna-se urgente que a escola reveja seus pressupostos e promova mudanças estruturais para que a inclusão se concretize de forma efetiva. Esse processo exige o abandono de posturas capacitistas, a problematização de normas cristalizadas e a superação de práticas que excluem ou marginalizam estudantes.

Por outro lado, os responsáveis também reconhecem avanços pontuais, especialmente após o diagnóstico das crianças e a maior participação dos alunos nas atividades escolares. Casos concretos, como o relato do Responsável 7 sobre o desenvolvimento de um aluno no contexto escolar, reforçam o papel da escola como espaço de socialização e aprendizagem, mesmo em condições adversas.

O caso do Antônio. Ele é bem recebido aqui ele chega a gente conversa com ele e ele procura assim, a gente procura conversar com ele que antes ele não andava, ele já anda ele não falava bem [...] a mãe dele disse que já começa a falar então eu acho que através disso da escola que ele vem fazendo essas coisas (Participante 17 – Responsável).

Contudo, essas experiências positivas não anulam as críticas à ausência de atendimento especializado no contraturno, à falta de brinquedotecas, quadras e espaços adequados, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

No que diz respeito ao papel das famílias, os responsáveis demonstram consciência de sua importância no processo de inclusão, destacando a necessidade de parceria com a escola, acompanhamento da rotina dos filhos e cobrança por direitos junto ao poder público. Algumas falas revelam, inclusive, a percepção de que, diante da fragilidade das políticas locais, cabe às famílias recorrer a instâncias superiores para garantir o acesso à educação inclusiva, como o

Ministério Público, o que evidencia a judicialização e a politização do direito à educação em contextos de exclusão estrutural.

A implementação da PNEEPEI no contexto investigado é marcada por uma complexa rede de relações, avanços e limites. A escola se constitui como espaço de resistência e de esforços inclusivos, mas enfrenta desafios que extrapolam sua capacidade de ação, especialmente em municípios pequenos, onde a ausência de profissionais especializados na escola, a centralização das decisões na SEMED e a fragilidade das políticas públicas comprometem a efetivação da inclusão como direito de todos os alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no contexto do município investigado, buscando compreender em que medida suas diretrizes vêm sendo efetivadas na rede pública de ensino. A pesquisa procurou examinar a organização do Atendimento Educacional Especializado, as condições estruturais das escolas, a formação dos profissionais e as percepções de gestores, professores e famílias acerca do processo de inclusão escolar, tomando como referência os princípios da PNEEPEI, especialmente a garantia de matrícula em classes comuns e a oferta do AEE como serviço complementar ou suplementar.

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, que articulou análise documental e entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo gestores, professores do ensino regular e também pais e responsáveis por estudantes público-alvo da Educação Especial, o que possibilitou ampliar a compreensão do fenômeno a partir de diferentes perspectivas. Os dados foram organizados por categorias analíticas e interpretados à luz do referencial teórico adotado e das diretrizes da PNEEPEI. A investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 73494823.2.0000.5087, assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Os achados evidenciam um cenário marcado por avanços formais e fragilidades estruturais. Embora haja matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, conforme preconiza a PNEEPEI, verificou-se a inexistência de profissionais específicos para o Atendimento Educacional Especializado na rede investigada. Esse dado configura um dos pontos mais críticos identificados na pesquisa, pois revela um desalinhamento significativo entre o que determina a política nacional e a realidade local. A ausência de profissionais de AEE compromete a oferta do serviço complementar previsto na PNEEPEI e transfere para o professor da sala comum responsabilidades para as quais, muitas vezes, não houve formação adequada. Além disso, foram relatadas dificuldades relacionadas à formação continuada, à escassez de recursos pedagógicos e à limitação de apoio técnico especializado.

As entrevistas com pais e responsáveis reforçaram a percepção de que, apesar do acesso à escola regular representar um avanço, ainda há lacunas no atendimento às necessidades específicas dos estudantes. As famílias reconhecem a importância da inclusão,

mas apontam fragilidades no acompanhamento pedagógico e na oferta de suporte especializado, o que demonstra que a inclusão, tal como proposta pela PNEEPEI, ainda não se efetiva plenamente no contexto investigado.

A relevância dos achados reside na explicitação do hiato entre a normativa e a prática. Ao evidenciar a ausência do AEE estruturado e a carência de profissionais especializados, a pesquisa contribui para o debate sobre a implementação concreta da PNEEPEI em municípios com limitações estruturais. Os resultados oferecem subsídios para gestores e formuladores de políticas refletirem sobre a necessidade de investimento em recursos humanos, formação continuada e organização sistêmica do atendimento, de modo a alinhar a prática educacional às diretrizes nacionais.

Como limitações, destaca-se o recorte espacial restrito a um único município, o que impede generalizações amplas, bem como o número de participantes, compatível com a abordagem qualitativa, mas limitado em termos de representatividade estatística. Ainda que tenham sido incluídas as vozes de pais e responsáveis, outras perspectivas, como a dos próprios estudantes, poderiam aprofundar a compreensão das vivências inclusivas.

Como agenda de pesquisa, sugere-se a realização de estudos comparativos em outros municípios, especialmente para analisar como diferentes contextos estruturam o AEE em consonância com a PNEEPEI. Recomenda-se também investigar o impacto da formação continuada na prática docente, bem como desenvolver pesquisas que acompanhem longitudinalmente a trajetória escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por fim, torna-se relevante aprofundar estudos sobre os efeitos da ausência ou precarização do AEE na aprendizagem e na permanência escolar, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas mais efetivas.

Conclui-se que a efetivação da PNEEPEI no contexto investigado ainda enfrenta entraves significativos, sobretudo no que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado. A inclusão escolar, embora assegurada no plano legal, demanda condições concretas de implementação, investimento contínuo e compromisso institucional, sob pena de se restringir ao acesso formal, sem garantir o direito pleno à aprendizagem e à participação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno5 DSM-5** / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADE) DOS GUARÁS. **Documento Curricular Integrado do ADE dos Guarás**. Pinheiro: ADE dos Guarás, 2020.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Mtur, 2005.

BARBOSA, P. R. et al. Inclusão e diversidade na atual conjuntura escolar brasileira: uma interlocução entre currículo, projeto político pedagógico e multiculturalismo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.15, n.11, p. 13076-13097, 2023. Disponível em: <<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/2166>> Acesso em: 14 abr. 2024.

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

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005, p. 1-4.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, abr./jun. 2017.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>> Acesso em: 20 abr. 2024.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980--54702020v26e0184>> Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ABR. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm> Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril De 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de

colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm> Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. MEC. CENESP. **Portaria nº 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério Público. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Disponível em:< <https://encurtador.com.br/2oYE2>> Acesso em: 15 abr. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação sobre pessoa com deficiência**. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. 159 p. (Série Legislação; n. 265).

CAMELO, M. G. S. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o ensino colaborativo In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4., 2007, Londrina. **Anais...**Londrina: Editora da UEL, 2007. v.1. p. 1-8.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. especial, p. 176-191, set./dez. 2016.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>

CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Porto, Portugal: Universidade do Porto. 2004.

DOWNING, J.E.; MACFARLAND, S. Education and individuals with severe disabilities: promising practices. In: **International Encyclopedia of Rehabilitation**. Buffalo: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange, 2010. Disponível em:
https://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/pdf/severe_disabilities_education_and_individuals_with_severe_disabilities_promising_practices.pdf > Acesso em: 20 abr. 2024.

DUTRA, C. P. Inclusão. **Educação Especial**, Brasília, v.4, n.1, p.1-61, jan./jun. 2008. Disponível em:< <https://www.calameo.com/read/00001751919b5829093d0>> Acesso em: 20 abr. 2024.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, W.. **Da Exclusão à Inclusão: formando professor para responder à diversidade na sala de aula**. São Paulo: Summus Editoria, 2004.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 739–762, jul./set. 2015. Disponível em:<10.1590/S0104-40362015000300009> Acesso em: 25 out. 2025.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <10.1590/S0101-73302007000300017> Acesso em: 25 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Mirinzal**. Maranhão: IBGE, 2024. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/mirinzal.html>> Acesso em: 05 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. Brasília: INEP, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2023.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>> Acesso em: 09 maio 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Campinas: LEPED/UNICAMP, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Projeto Plêiade**. Educação de Excepcionais. Setor de Deficientes Visuais, São Luís, 1969.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação**. Maranhão. 1971-1974 [entre 1970 e 1971].

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **O ensino especial no Estado do Maranhão**. São Luís, [entre 1971 e 1977].

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Informações sobre a Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís, [1972?].

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**, São Luís-MA, 1986.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**, São Luís, 1991.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Gerência de Desenvolvimento Humano. Supervisão de Ensino Fundamental. Assessoria de Ensino

Especial e de Jovens e Adultos. **Relatório da situação atual da educação especial no Maranhão** - 1999, São Luís, 1999.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MENDES, E. G.; SANTOS, V.; SEBIN, B. R. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461–487, maio 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>> Acesso em: 17 maio 2024.

MORA, E. **Psicopedagogia infanto-adolescente**. São Paulo: Grupo Cultural, 2006.

MONTEIRO, C. M.; SALES, J. J. A.; SALES, R. J. A.; NAKASAKI, T. G. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**. v. 2, n. 3, 2016.

NASCIMENTO, C. V. do. **O direito de acessibilidade como garantia a educação: uma análise da acessibilidade da pessoa com deficiência motora em uma escola pública de ensino fundamental primeira etapa da zona urbana do município de Vargem Grande – MA**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Centro Universitário Unidade De Ensino Superior Dom Bosco. São Luís. 2021.

NASCIMENTO, I. V. do. **Política educacional no Maranhão nos anos 80: ensino público de 1º grau**. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, P. S. de; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 264-279, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201605145723.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

ORTIZ, Cisele. Educação como política de Estado: entre retrocessos e possibilidades. In: OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DAS DESIGUALDADES. **Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades 2025: Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades**. Coord. Clemente Ganz Lucio. São Paulo: ABCD – Ação Brasileira de Combate às Desigualdades; DIEESE; Ação Educativa, 2025.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz; EdUSP, 1984.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALGÃO FILHO, T. A. (org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINTO, J.M.R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PIRES, A. da L. S. **Políticas públicas e educação inclusiva em Vargem Grande Maranhão: uma discussão acerca da (in) exclusão de estudantes com deficiência na educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. 2021.

RASHID, Y., RASHID, A., WARRAICH, M. A., SABIR, S. S., WASEEM, A. Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business Researchers. **International Journal of Qualitative Methods**, 18, 2019. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F.. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. Deficiência Intelectual: conceitos e definições. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: <<http://goo.gl/awAzwE>>. Acesso em: 07 mar. 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp; MEC, 2010.

SANTOS, A. L.; JACOBS, E. Revogado o Decreto nº 10.502/20, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial. **Jacobs**. 10 jan. 2023. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/tOgbO>> Acesso em: 01 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na História da Educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, 2002.

SASSAKI, R. K. Integração e Inclusão: do que estamos falando? **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, n. 39, 1998.

SAWAYA, Sandra Maria. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-146, dez. 2006. DOI: 10.1590/S0103-40142006000300015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000300015>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA NETO, A. O. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, 2018. p. 81-92.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, jan. 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>> Acesso em:

17 abr. 2024.

TEXEIRA, G. **Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência**. São Paulo: Rubio, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 2 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2023.

VARGAS, R. M. Autismo e síndrome de Asperger. In SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a), estou realizando uma pesquisa de mestrado intitulada “POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: uma análise dos princípios, diretrizes e implementação no município de Mirinzal (MA)”, cujo objetivo geral é **analisar a PNEE na perspectiva da inclusão, a fim de avaliar a implementação de seus objetivos e de suas metas e seu impacto no cenário de acesso, permanência e conclusão da formação na Unidade de Educação Básica (nome da escola).**

A Pesquisa conta com a orientação da Prof^a Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Venho convidá-lo (a) a participar voluntariamente da Pesquisa. Sua participação nesta pesquisa é opcional, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dela, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença do pesquisador durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, respeitando os itens dispostos na Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática do pesquisador na área. Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços públicos seguros ou dentro de salas e/ou escritórios apropriados, da própria instituição de ensino participante da pesquisa, o que poderá ser de escolha do participante, considerando as percepções de local mais seguro e confortável. Você terá como benefício orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos, bem como terá conhecimento dos objetivos acerca do estudo. Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e em congressos da área, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Você

receberá uma via deste termo assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço do(a) pesquisador(a) principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail maricelmaarouche@gmail.com ou pelo contato (98) 98511-0984. Maricelma Arouche Maciel dos Santos (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação). O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti, Comitê de Ética. São Luís/MA. CEP: 65.080-040.

Tendo sido orientado e informado quanto ao teor do estudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, declaro que entendi os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Mirinzal, / /

Participante da Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Data de Resposta à Entrevista: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Ocupação: _____

Cargo: _____

CONTATOS EXTRAS PARA INFORMAÇÕES DA PESQUISA:

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO
mariza.wall@ufma.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prédio do Centro de Ciências Sociais – CCSO
Av. dos Portugueses, nº 1966, Cidade Universitária, Bacanga.
Telefone: (98) 3272-8387/3272-8389
E-mail: ppge.ccsso@ufma.br

APRESENTAÇÃO

Olá, muito prazer!

Meu nome é Maricelma Arouche Maciel dos Santos, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, onde executo uma pesquisa intitulada ““POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: uma análise dos princípios, diretrizes e implementação no município de Mirinzal (MA)”, cujo objetivo geral é **analisar a PNEE na perspectiva da inclusão, a fim de avaliar a implementação de seus objetivos e de suas metas e seu impacto no cenário de acesso, permanência e conclusão da formação na Unidade de Educação Básica (nome da escola).**

Por meio de algumas perguntas você poderá me ajudar a recolher dados para darmos início a esta investigação e, assim, contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento e implementação de políticas públicas de educação especial e inclusiva.

Lembro que as declarações de cada participante serão tratadas de forma confidencial. A apresentação dos resultados será feita de forma a não permitir a identificação das pessoas envolvidas no estudo.

Caso você tenha interesse em participar da pesquisa, por favor, preencha o questionário a seguir.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Maricelma Arouche Maciel dos Santos (Matrícula: 2021108940).

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFISSIONAIS)

1. Dados Descritivos

Cargo/Função	
Tempo de exercício na função:	
Formação acadêmica:	
Nível de ensino em que atua: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA () Outro: _____	
Já participou de cursos ou formações sobre educação inclusiva? () Sim () Não Se sim, quais? _____	

2. Concepções sobre Educação Inclusiva

2.1. O que você entende por educação inclusiva?

--

2.2. Na sua opinião, quais são os principais princípios ou valores que sustentam a educação inclusiva?

--

2.3. Você considera que a escola em que atua está preparada para acolher a diversidade de estudantes?

() Sim () Parcialmente () Não

Explique: _____

3. Conhecimento sobre a PNEEPEI

3.1. Você tem conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)?

() Sim () Não

3.2. Caso sua resposta seja positiva, indique os principais aspectos que conhece:

☐ Diretrizes e princípios

☐ Processos de implementação

☐ Público-alvo da política (PAEE)

☐ Estratégias de apoio pedagógico

☐ Outras dimensões (especifique): _____

3.3. Como você teve acesso a essas informações?

() Formação inicial () Formação continuada () Materiais institucionais ()

Internet () Outro: _____

4. Implementação da PNEEPEI na Escola

4.1. De que forma a PNEEPEI é aplicada ou se manifesta na prática da escola?

4.2. Quais ações ou estratégias a escola adota para garantir a inclusão dos estudantes PAEE?

4.3. Há acompanhamento de profissionais especializados (como professores de AEE, intérpretes, psicopedagogos, etc.)?

() Sim () Parcialmente () Não

Explique: _____

5. Desafios e Avanços

5.1. Na sua percepção, quais são os principais desafios enfrentados na implementação da PNEEPEI?

5.2. Quais mudanças positivas você percebe na escola ou no ensino desde a implementação da política?

5.3. Quais fatores ainda reproduzem práticas excludentes ou dificultam a efetiva inclusão?

6. Envolvimento da Comunidade Escolar

6.1. O público-alvo da educação especial (PAEE) e suas famílias conhecem a PNEEPEI e seus direitos?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Explique: _____

6.2. Como a comunidade escolar (professores, gestores, estudantes, famílias) participa do processo de inclusão?

7. Vivências e Reflexões

7.1. Relate uma experiência concreta que, em sua opinião, represente um avanço ou um desafio na prática da inclusão escolar.

7.2. Que ações ou mudanças você considera essenciais para fortalecer a educação inclusiva na escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA (RESPONSÁVEIS)

1. Dados Descritivos

Idade	
Tempo que o estudante está matriculado nesta escola:	
Grau de parentesco com o estudante: ☐ Mãe ☐ Pai ☐ Responsável legal ☐ Outro: _____	
O estudante é público-alvo da Educação Especial (PAEE)? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei informar	
Participa de reuniões ou atividades promovidas pela escola? ☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca	

2. Concepções sobre Educação Inclusiva

2.1. Para você, o que significa educação inclusiva?

--

2.2. Você considera importante que todas as crianças estudem juntas, independentemente de terem ou não deficiência?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Explique: _____

2.3. Em sua opinião, a escola onde seu filho(a) estuda valoriza as diferenças e respeita a diversidade dos alunos?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Explique: _____

3. Conhecimento sobre a PNEEPEI

3.1. Você já ouviu falar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não tenho certeza

3.2. Caso tenha ouvido falar, onde teve contato com essas informações?

☐ Na escola ☐ Na mídia (TV, internet, redes sociais) ☐ Em reuniões ☐ Outro:

3.3. Você acredita que os pais e responsáveis da comunidade escolar conhecem bem essa política e seus objetivos?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Explique: _____

4. A Escola e a Inclusão

4.1. Na sua percepção, como a escola acolhe os estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas?

4.2. Você observa ações ou projetos voltados para a inclusão desses estudantes (como adaptações, acompanhamento individualizado, presença de profissionais de apoio)?

☐ Sim ☐ Às vezes ☐ Não sei

Explique: _____

4.3. O seu filho(a) convive bem com os colegas com deficiência?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Explique: _____

4.4. Como é o relacionamento entre a escola e as famílias em relação à inclusão?

5. Desafios e Expectativas

5.1. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que as escolas enfrentam para incluir todos os alunos?

5.2. O que você acredita que precisa melhorar para que a inclusão aconteça de forma mais efetiva?

5.3. Você percebe mudanças positivas nos últimos anos em relação à inclusão na escola do seu filho(a)?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Explique: _____

6. Vivências e Reflexões

6.1. Você poderia relatar alguma situação vivida ou observada que mostre como a inclusão acontece (ou não) na escola?

6.2. Na sua visão, **qual é o papel das famílias** no processo de inclusão escolar?

Apêndice C – Transcrição das entrevistas

BLOCO 1

I - PROFISSIONAIS

1 - REALIZAÇÃO DE CURSOS OU FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Profissional 1 (Gestor): Sim, mas não especificou

Profissional 2 (Professor): Sim, educação inclusiva

Profissional 3(Professor): Sim, formação continuada e palestras

Profissional 4(Professor): Não

Profissional 5(Professor): Sim, Educação inclusiva, Libras, Deficiência intelectual, psicopedagogia

Profissional 6(Professor): Sim, mas não especificou

Profissional 7(Professor): Sim, mas não especificou

Profissional 8(Professor): Sim, formação continuada

Profissional 9(Professor): Sim, TEA e Libras

Profissional 10: Sim, mas não especificou

2 – O QUE ENTENDE POR EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Profissional 1 (Gestor): Uma educação que atende estudantes de uma comunidade escolar, considerando suas características, necessidades e suas diferenças.

Profissional 2 (Professor): Quando o acesso a educação tem qualidade.

Profissional 3(Professor): É uma forma de educação com garantia de acesso e participação de todos, independente de suas habilidades e deficiências, além de necessidades e ou até diferenças.

Profissional 4(Professor): Garante o acesso, a participação e aprendizagem de todos os alunos, independente de suas características.

Profissional 5(Professor): Educação inclusiva é a garantia da possibilidade de acesso e a participação no processo de aprendizagem para todos, sem distinção.

Profissional 6(Professor): Como uma abordagem pedagógica que garante o direito e a aprendizagem para todos, reconhecendo e respeitando suas habilidades, necessidades e diferenças.

Profissional 7(Professor): é um modelo educativo que garante que todos os estudantes aprendam juntos na mesma escola e sala de aula, independente de suas diferenças.

Profissional 8(Professor): Ensino que garante a inclusão de todos alunos.

Profissional 9(Professor): É a oferta de educação para pessoas com deficiências em salas regulares de todos os níveis de ensino, garantindo que tenham as mesmas oportunidades educacionais.

Profissional 10: Então, Educação Inclusiva é que nós temos que colocar os nossos alunos, aplicar atividades iguais, para que eles desenvolvam, para que eles não se sintam excluídos das atividades. As atividades deles tem que ser igual aos outros, né. Tanto nas atividades (...) pedagógicas, (quanto) nas

atividades culturais. Eles tem que estar incluídos, para eles se sentirem iguais e terem mais disponibilidade para estarem participando mais ativamente, porque se a gente (...) colocar atividades diferentes, eles vão achar que eles não estão sendo aceitos. Então é uma forma de aceitar e incluir eles, para que eles tenham disposição, disponibilidade para estarem participando das atividades pedagógicas, atividades culturais e cívicas da escola.”

3 - QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS PRINCÍPIOS OU VALORES QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Profissional 1 (Gestor): Reconhecimento e valorização à diversidade humana, considerando que a aprendizagem é possível a todas as crianças no ambiente escolar, a partir da convivência, desde que as singularidades sejam respeitadas no processo educacional

Profissional 2 (Professor): Acessibilidade, para que independente de sua deficiência ou limitação o acesso a educação seja garantido

Profissional 3(Professor): O respeito a diversidade, valorização de cada um, as suas limitações. Oportunidade igual para todos entre outros. Educação direito universal, toda pessoa aprende, a singularidade no processo de aprendizagem (todo estudante tem um ritmo), convívio entre diferentes.

Profissional 4(Professor): A valorização da diversidade e a garantia de igualdade de oportunidades e a individualização do ensino para atender as necessidades singulares de cada um.

Profissional 5(Professor): Tolerância, respeito, igualdade, ou equidade, empatia e diversidade.

Profissional 6(Professor): O direito a educação universal de qualidade, a valorização da diversidade e da individualidade, a produção da igualdade de oportunidades e equidade e o convívio e a cooperação a todos.

Profissional 7(Professor): Direito a educação, Igualdade de oportunidades, participação plena, acessibilidade, Respeito e dignidade, aprendizagem significativa, empatia e convivência.

Profissional 8(Professor): Participação e valorização da diversidade.

Profissional 9(Professor): Acredito que seja o princípio de igualdade entre todos os seres humanos independentemente da sua condição, física, intelectual, cognitiva, social ou de qualquer outra natureza. Princípio já expresso em nossa constituição.

Profissional 10: Então, primeiramente, a gente tem que ter empatia. Porque a gente ver que a educação especial ela tem aumentado bastante na sala de aula. Antigamente a gente não tinha tanto assim. Mas a empatia, o respeito, a igualdade. A igualdade é muito importante para que nossos alunos eles sejam participativos e criativos dentro do desenvolvimento deles na sala de aula. Então nós temos que ter essa (...) igualdade com os alunos (...), sem fazer diferença entre eles, para que eles venham estar mais ativos. O respeito, a igualdade, a empatia (...). A paciência principalmente que a gente tem que ter com nossos alunos.”

4 - VOCÊ CONSIDERA QUE A ESCOLA EM QUE ATUA ESTÁ PREPARADA PARA ACOLHER A DIVERSIDADE DE ESTUDANTES?

Profissional 1 (Gestor): Sim, há uma preocupação da escola, entretanto falta formação adequada aos profissionais da educação e investimentos por parte da gestão municipal.

Profissional 2 (Professor): Parcialmente, mas não explicou.

Profissional 3(Professor): Sim, mas não explicou.

Profissional 4(Professor): Parcialmente, mas não explicou.

Profissional 5(Professor): Parcialmente, estruturalmente, ainda precisa de algumas adequações e pedagogicamente, formações para todos os profissionais da escola, além dos professores e gestores.

Profissional 6(Professor): Sim, mas não explicou.

Profissional 7(Professor): Parcialmente, oferece alguns recursos e condições, mas ainda não garante o atendimento completo às necessidades de todos os estudantes.

Profissional 8(Professor): Sim, a escola oferece o que tem.

Profissional 9(Professor): Parcialmente, faltam formação adequada aos profissionais da educação; adequação física do local; materiais acessíveis; tecnologia e uma equipe multiprofissional de apoio.

Profissional 10: “Não. A escola ainda precisa muito de ajuda. (...) Ela precisa de preparação dos profissionais. A escola não tem profissionais adequados para receber alunos desse nível. Os professores precisam de qualificação para receber. Um ambiente mais adequado. Porque as vezes os alunos estão agitados e a gente precisar eles para um local onde eles se sintam mais à vontade. E nós não temos. Então, a sala de aula acaba de tornando uma prisão para os alunos, porque não temos um local adequado para que eles venham extravasar a energia deles. As vezes eles estão muito elétricos (...) então a escola ainda não está preparada. O ambiente... Nós não temos ainda um ambiente suficiente, adequado para receber esses alunos. E a falta de profissionais qualificados, os professores de sala de aula que têm feito esse papel de professores e cuidadores dos alunos. Então ainda não estamos preparados para isso, mas nós temos feito o melhor para que o aluno se sinta incluído dentro da sala de aula.”

5 - CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI)

Profissional 1 (Gestor): Sim, Diretrizes e princípios;

Profissional 2 (Professor): Sim, Público-alvo da política (PAEE)

Profissional 3(Professor): Sim, Diretrizes e princípios; Público-alvo da política (PAEE); Estratégias de apoio pedagógico

Profissional 4(Professor): Sim, Diretrizes e princípios;

Profissional 5(Professor): Sim, Diretrizes e princípios; Público-alvo da política (PAEE); Estratégias de apoio pedagógico

Profissional 6(Professor): Sim, Diretrizes e princípios; Processo de implementação; Estratégias de apoio pedagógico

Profissional 7(Professor): Sim, Público-alvo da política (PAEE); Estratégias de apoio pedagógico

Profissional 8(Professor): Não

Profissional 9(Professor): Sim, Público-alvo da política (PAEE); Estratégias de apoio pedagógico

Profissional 10: Sem dados

5.1 - COMO VOCÊ TEVE ACESSO A ESSAS INFORMAÇÕES?

Profissional 1 (Gestor): Internet

Profissional 2(Professor): Formação continuada

Profissional 3(Professor): Formação continuada

Profissional 4(Professor): Internet

Profissional 5(Professor): Formação continuada

Profissional 6(Professor): Formação inicial

Profissional 7(Professor): Formação Inicial

Profissional 8(Professor): Não teve

Profissional 9(Professor): Formação continuada

Profissional 10: Sem dados

II – RESPONSÁVEIS

1 – O QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Responsável 1: é reconhecer que todos os alunos tem direito a educação de qualidade e o ensino precisa ser transformado para atender às necessidades individuais de cada um.

Responsável 2: Significa garantir que todas as pessoas apreendam juntas no mesmo ambiente com respeito às diferenças e assim todos se sintam acolhidas e respeitadas.

Responsável 3: Educação que apoia todos os alunos independente de suas necessidade especial.

Responsável 4: Na minha opinião é a que aceita todos e cuida de todos.

Responsável 5: Não sei bem, mas acho que é o aluno estudar de forma diferente dos outros.

Responsável 6: Não sabe o que é educação inclusiva.

Responsável 7: Não sabe o que é educação inclusiva.

2 - VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE QUE TODAS AS CRIANÇAS ESTUDEM JUNTAS, INDEPENDENTEMENTE DE TEREM OU NÃO DEFICIÊNCIA?

Responsável 1: Parcialmente, dependendo de cada caso.

Responsável 2: Sim, garante que as crianças com e sem deficiência possam participar das atividades educacionais, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais de cada um e assim se sintam acolhidos.

Responsável 3: Sim, mas não explicou.

Responsável 4: Sim, acho que isso ajuda que todos possam aprender um com o outro.

Responsável 5: Parcialmente, mas não explicou.

Responsável 6: Sim, porque todos nós somos iguais.

Responsável 7: Sim, porque elas se adequam ao acompanhamento dos outros.

3 - A ESCOLA ONDE SEU FILHO(A) ESTUDA VALORIZA AS DIFERENÇAS E RESPEITA A DIVERSIDADE DOS ALUNOS?

Responsável 1: Sim, é um ambiente inclusivo e respeitoso

Responsável 2: Parcialmente, não são todos, mas ainda encontro funcionários que não tem esse respeito (particularmente falando).

Responsável 3: Sim, mas não explicou.

Responsável 4: Parcialmente, percebo que falta algumas coisas, ainda recebo reclamação do meu filho que alguns colegas desrespeitam.

Responsável 5: Não, não vejo nenhum tipo de atendimento diferente. Apenas o professor ensina.

Responsável 6: Sim, mas não explicou.

Responsável 7: Sim, eles respeitam, aceitam.

4 - JÁ OUVIU FALAR NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)?

Responsável 1: Não

Responsável 2: Não

Responsável 3: Não

Responsável 4: Não tem certeza, já ouviu falar na TV, internet ou redes sociais

Responsável 5: Não tem certeza, já ouviu falar em reuniões.

Responsável 6: Não, obteve conhecimento na pesquisa.

Responsável 7: Não, obteve conhecimento na pesquisa.

5 - OS PAIS E RESPONSÁVEIS DA COMUNIDADE ESCOLAR CONHECEM BEM ESSA POLÍTICA E SEUS OBJETIVOS?

Responsável 1: Não, não sei explicar por que não conheço.

Responsável 2: Não, acredito que precisa ser mais esclarecido sobre o assunto.

Responsável 3: Não

Responsável 4: Não, muitos não conhecem os direitos e não cobram.

Responsável 5: Não

Responsável 6: Não, alguns talvez conheçam.

Responsável 7: Não, mas alguns devem conhecer. Primeira vez que ouviu falar foi na pesquisa.

BLOCO 2

I - PROFISSIONAIS

1 – COMO A PNEEPEI É APLICADA OU SE MANIFESTA NA PRÁTICA DA ESCOLA

Profissional 1 (Gestor): Por meio de orientações e apoio dos técnicos da SEMED e conversa permanente entre professores, gestão/coordenação escolar, assim como os demais segmentos da comunidade escolar.

Profissional 2 (Professor): De forma incompleta, através das matrículas até o momento das avaliações.

Profissional 3 (Professor): Essa política deve se manifestar na escola por meio de matrículas dessa clientela nas classes comuns da rede municipal de ensino, onde a escola se prepara com recursos de modo a ser acessível a todos os alunos da sala.

Profissional 4(Professor): Direcionando os estudantes com necessidades educacionais específicas para escolas e classes regulares, demandando uma reorganização do espaço escolar para acomodar esse público.

Profissional 5(Professor): Temos um ambiente escolar acolhedor, com cuidados para estudantes com laudos, no entanto de forma mais especializada não temos atendimento específico para os estudantes com deficiência e nem com dificuldades de aprendizado, para garantir realmente a equidade no ensino/aprendizagem para todos.

Profissional 6(Professor): Promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais, é necessário adotar estratégias e práticas pedagógicas eficazes que possibilitem a aprendizagem e a participação plena dos alunos.

Profissional 7(Professor): Realização de matrículas na escola de todos. Atendimento especializado com cuidador como profissional de apoio, rampa e combate ao racismo.

Profissional 8(Professor): De forma lenta, mas o processo educativo há sempre um olhar.

Profissional 9(Professor): Não há aplicação do PNEEPEI na escola que atuo.

Profissional 10: Ainda não, ainda não está sendo aplicada de forma correta como deveria ser aplicado. Ainda está faltando alguns itens para que essa política seja realmente aplicada dentro da sala de aula para garantir esses direitos para nossos alunos.

2 - AÇÕES OU ESTRATÉGIAS QUE A ESCOLA ADOTA PARA GARANTIR A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE

Profissional 1 (Gestor): Capacitação dos educadores, parceria com as famílias, atendimento individualizado.

Profissional 2(Professor): Acompanhamento adequados em sala de aula, dependendo de suas atribuições.

Profissional 3(Professor): Criação de local acolhedor, que tenha acessibilidade que use recursos pedagógicos onde os alunos tenham tutores no sentido de estar acompanhando o aluno intraclasses para melhoria do desempenho desses estudantes.

Profissional 4(Professor): Capacitar professores e gestores para lidar com a diversidade. Realizar adaptações curriculares e de materiais. Promover atividades em grupo que envolvam interação.

Profissional 5(Professor): Articulação com professores/famílias e Secretaria de Educação Municipal, buscando atendimento e melhorias.

Profissional 6(Professor): Formação continuada dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas, Criação de políticas inclusivas, Ambiente acolhedor etc

Profissional 7(Professor): Matrícula garantida na escola sem restrições. Presença de profissional de apoio como cuidador.

Profissional 8(Professor): As escolas há sempre um jeito de abraçar essas e outras necessidades.

Profissional 9(Professor): Nenhuma.

Profissional 10: No âmbito interno da escola, temos contado com o apoio da direção, do diretor, da secretaria e da equipe administrativa. Eles vêm até a sala, acalmam o aluno e, quando necessário, o levam para outro ambiente para que ele possa se tranquilizar, brincar ou, em alguns momentos, receber o lanche antes dos demais, a fim de que fique mais calmo e consiga assistir à aula até o final. Quando permanece na sala agitado, os outros alunos acabam achando a situação engraçada, o que o deixa ainda

mais nervoso e torna o ambiente tenso. No entanto, a escola tem ajudado muito, dentro do possível, para mantê-lo calmo, tranquilo e participando ativamente das aulas.

3 – EXISTENCIA DE ACOMPANHAMENTO DE PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS (COMO PROFESSORES DE AEE, INTÉRPRETES, PSICOPEDAGOGOS, ETC.)

Profissional 1 (Gestor): Parcialmente, recorre-se aos profissionais do AEE que fazem parte do corpo de técnicos/coordenadores da SEMED.

Profissional 2(Professor): Parcialmente, somente acompanhantes ou tutores.

Profissional 3(Professor): Sim, Não temos intérprete, há uma equipe no município formada por psicólogo, psiquiatra, psicopedagogo e assistente social, ambos imbuídos com perspectivas de acompanhar Tais alunos de modo que estes possam desempenhar as suas atividades escolares conforme o desempenho de cada um.

Profissional 4(Professor): Não

Profissional 5(Professor): Não, na escola não tem esses profissionais, apenas na secretaria de educação municipal (SEMED).

Profissional 6(Professor): Sim, mas não especificou.

Profissional 7(Professor): Não

Profissional 8(Professor): Parcialmente

Profissional 9(Professor): Não

Profissional 10: Não, mas o corpo interno ajuda.

OBS. Aqui fica claro que não tem esses profissionais, tem apenas na SEMED, que contribuem de vez em quando em situações pontuais.

II – RESPONSÁVEIS

1 - COMO A ESCOLA ACOLHE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS?

Responsável 1: Ainda que a escola faça o seu papel, mas precisa de muito suporte para melhorar.

Responsável 2: Até o momento só acompanhamento individualizado.

Responsável 3: Sim, a escola tem um acolhimento desde a entrada até a saída, a equipe tenta melhorar.

Responsável 4: Em reunião fala de respeito e alguns direitos, mas ainda faltam alguns direitos na escola. Profissional para auxiliar atendimento especial não tem.

Responsável 5: Não vejo nenhum tipo de tratamento diferente.

Responsável 6: Atende os alunos com deficiência muito bem.

Responsável 7: A escola recebe bem esses alunos.

2 - OBSERVA AÇÕES OU PROJETOS VOLTADOS PARA A INCLUSÃO DESSES ESTUDANTES (COMO ADAPTAÇÕES, ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO, PRESENÇA DE PROFISSIONAIS DE APOIO)?

Responsável 1: Sim, a escola disponibiliza desses projetos e ações.

Responsável 2: Sim, esses alunos tem acompanhamento individualizado.

Responsável 3: Sim, mas não especificou.

Responsável 4: As vezes, só banheiros adaptados e em alguns casos profissionais de apoio, mas nem todos tem.

Responsável 5: As vezes, mas não especificou.

Responsável 6: Não, falta muita coisa ainda. Acho que falta brinquedo, uma quadra esportiva para as crianças brincarem. Falta muita coisa ainda.

Responsável 7: Sim, tem um aluno que estuda a tarde que tem um profissional só para acompanhar ele.

3 - O SEU FILHO(A) CONVIVE BEM COM OS COLEGAS COM DEFICIÊNCIA?

Responsável 1: Parcialmente, ele gosta mais de ficar só no “mundo dele”.

Responsável 2: Parcialmente, as vezes sim, as vezes não.

Responsável 3: Não, o não pelo fato de não ter convivência com outra criança com deficiência.

Responsável 4: Parcialmente, alguns não respeitam.

Responsável 5: Parcialmente, ele quase não brinca no intervalo.

Responsável 6: Sim, ela brinca, ela gosta.

Responsável 7: Sim, porque tem um colega lá na vizinha que ela se aproxima bem dele.

4 - COMO É O RELACIONAMENTO ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO?

Responsável 1: Deve ser uma parceria entre ambos e com muito diálogo assim a escola fornece recursos adequados e a família compartilha informações sobre o aluno ponto para que a escola e família ajudam o aluno a se sentir acolhido.

Responsável 2: Uma boa comunicação.

Responsável 3: é importante que a escola e a família andem lado a lado para o bem do processo de aprendizagem do aluno.

Responsável 4: Cobramos, mas nem tudo é atendido. Em algumas situações até desanimamos.

Responsável 5: Somos tratados iguais aos outros pais. Nada além disso

Responsável 6: Sem dados.

Responsável 7: A escola acolhe as famílias, porque veja a família do aluno com deficiência, o diretor, todo mundo está a disposição para ajudar eles.

BLOCO 3

I - PROFISSIONAIS

1 - OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA PNEEPI

Profissional 1 (Gestor): Falta de capacitação docente, infraestrutura inadequada, escassez de recursos financeiros e materiais, além do preconceito.

Profissional 2 (Professor): Temos diferentes tipos de limitações e as ações a serem tomadas geralmente são iguais. E devido a isto não funciona bem.

Profissional 3(Professor): Falta de formações continuadas aos professores para lidarem com os diversos tipos de crianças e suas limitações.

Profissional 4(Professor): Falta de capacitação profissional; infraestrutura escolar inadequada; preconceitos; escassez de recursos entre outros.

Profissional 5(Professor): Falta de formação para professores; gestores e cuidadores, etc. Falta de profissionais como: Professor de AEE; Psicopedagogo fazendo parte do corpo de profissionais permanentes na escola e Participação frequente da família na escola.

Profissional 6(Professor): Garantir uma educação específica diferenciada e de qualidade.

Profissional 7(Professor): Falta de formação adequada aos professores; infraestrutura insuficiente; Falta de recursos pedagógicos.

Profissional 8(Professor): Os desafios são muitos, a cada necessidade sempre há um jeito brasileiro.

Profissional 9(Professor): Falta de vontade política dos gestores municipais e inexperiência dos dirigentes educacionais.

Profissional 10: Consegui alfabetizar é Um Desafio que nós temos enfrentado para que os alunos realmente eles sejam alfabetizados e para que seja reconhecido que o aluno ele tem o seu valor específico ele tem o seu valor individual para que o aluno não venha apenas fazer parte de um ambiente escolar mas que ele participa ativamente então alfabetizar o aluno é Um Desafio e é algo que nós temos conseguido fazer com esses alunos aí a gente precisa de a gente precisa do espaço no espaço mais adequado porque só nós temos a sua sala de aula mesmo então nós precisamos de um espaço onde o aluno pode ter um pouco mais de liberdade para viver as suas próprias experiências né.

2 - MUDANÇAS POSITIVAS VOCÊ PERCEBE NA ESCOLA OU NO ENSINO DESDE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA?

Profissional 1 (Gestor): Melhora no desempenho de habilidades básicas, relações mais positivas com alunos sem deficiência.

Profissional 2 (Professor): As crianças que possuem limitações tem a chance de aprender e conviver com outras crianças.

Profissional 3(Professor): A educação vem passando por transformações no ensino-aprendizagem sobre essa política. A inclusão dessas crianças no sentido de socialização com as outras levando-as a se sentirem capazes de desenvolver também junto às outras.

Profissional 4(Professor): O respeito a diversidade; a interação entre os alunos.

Profissional 5(Professor): Busca por cuidadores para estudantes laudados; Atendimento psicológico para estudantes com alguma dificuldade.

Profissional 6(Professor): Metodologias capazes de transpor o conteúdo teórico para a prática do dia a dia; Conteúdos que tenham ligação com a vida e façam sentido ao aluno.

Profissional 7(Professor): Maior acesso de estudantes PAEE à escola; A escola se tornou mais acolhedora (Destaque esse na análise relacionando com a política)

Profissional 8(Professor): O processo é bonito, as políticas públicas ainda engatinham.

Profissional 9(Professor): Não há política de inclusão

Profissional 10: Sem dados.

3 - MUDANÇAS POSITIVAS VOCÊ PERCEBE NA ESCOLA OU NO ENSINO DESDE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA?

Profissional 1 (Gestor): A insistência é modelos pedagógicos padronizados que não contemplam a diversidade humana ou não atendem a complexidade e ou necessidade de habilidades a serem desenvolvidas no processo educacional.

Profissional 2 (Professor): Dificuldade de aceitação de alguns pais em relação a condição das crianças.

Profissional 3(Professor): A falta de apoio da família no sentido de a não aceitação das suas crianças, não levam a um profissional.

Profissional 4(Professor): O preconceito e a falta de formação.

Profissional 5(Professor): O espaço estrutural, falta de formação para os profissionais da casa e presença efetiva dos profissionais especializados para o público-alvo.

Profissional 6(Professor): Preconceito e discriminação.

Profissional 7(Professor): Falta de formação dos professores e que seja continuada. Recursos pedagógicos insuficiente. Ausência de corrimento.

Profissional 8(Professor): Os espaços nas escolas, ainda não é bem adequados para essa clientela.

Profissional 9(Professor): A falta de formação adequada e uma a falta de uma efetiva vontade política.

Profissional 10: Sem dados.

4 - O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) E SUAS FAMÍLIAS CONHECEM A PNEEPI E SEUS DIREITOS?

Profissional 1 (Gestor): Parcialmente, provavelmente o público-alvo não conhece a fundo seus direitos, mas sim numa perspectiva muito superficial.

Profissional 2 (Professor): Parcialmente, nem todos tem acesso às informações.

Profissional 3(Professor): Parcialmente, nem todas as famílias conhecem os direitos dos seus filhos com tais dificuldades.

Profissional 4(Professor): Parcialmente, mas não explicou.

Profissional 5(Professor): Parcialmente, Percebemos que as informações que os pais/ responsáveis têm são mínimas e por isso não há uma busca eficiente por seus direitos.

Profissional 6(Professor): Sim, mas não explicou.

Profissional 7(Professor): Sem dados.

Profissional 8(Professor): Parcialmente, o processo é lento, mas o aperfeiçoamento vem a longo prazo.

Profissional 9(Professor): Parcialmente, mas não explicou.

Profissional 10: Parcialmente, é relativo algumas conhecem alguns direitos ou se não tem nenhum conhecimento dos direitos que eles têm com as suas crianças então por isso por falta desse conhecimento é que eles não têm buscado junto ao poder público esse direito de suas crianças.

5 - COMO A COMUNIDADE ESCOLAR (PROFESSORES, GESTORES, ESTUDANTES, FAMÍLIAS) PARTICIPA DO PROCESSO DE INCLUSÃO?

Profissional 1 (Gestor): Estabelecendo momentos de diálogos entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, visando o processo de inclusão na prática.

Profissional 2 (Professor): Todos sempre dão o seu melhor independente do aluno.

Profissional 3(Professor): Palestras e formação continuada ofertadas pela SEMED.

Profissional 4(Professor): Colaborar com as famílias e especialistas. Promover um currículo diversificado. Criação de espaços de convivência que valorizem a diversidade.

Profissional 5(Professor): Família participando de reuniões, visitas à escola, participação e projetos, profissionais da escola e estudantes, no dia a dia da escola através da convivência, respeito e contribuição mútua.

Profissional 6(Professor): Através da colaboração e dialogo com professores e gestores. Reuniões.

Profissional 7(Professor): Trabalhando atitudes de respeito, empatia e colaboração dentro da sala.

Profissional 8(Professor): Em parceria e apoio de psicólogos.

Profissional 9(Professor): Não participam, pois não há.

Profissional 10: Primeiramente é deixando os pais consciente de que seus alunos têm que estar aqui e participando Então tem que ser é uma realização escola família e sociedade então a gente precisa é gerar trabalho dentro da sala de aula atividade dentro da escola envolvendo professores gestor tem que envolva também os pais a participarem para ver como funciona para ver como seus filhos estão sendo tratados né para que ele se também sintam prazer trazer seus filhos na escola então a gente precisa organizar atividades que envolva não somente em ambiente escolar Extra Classe A família a sociedade trazendo vizinhos parentes para estarem participando e ver como funciona a gente precisa dessa interação Gestão Pública né e a comunidade a gente precisa fazer um trabalho voltado para que a comunidade de como funciona e Qual a necessidade de se ter um aluno incluído na sala de aula.

6 - RELATE UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA QUE, EM SUA OPINIÃO, REPRESENTA UM AVANÇO OU UM DESAFIO NA PRÁTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR.

Profissional 1 (Gestor): A utilização de estratégias diferenciadas, adaptação do currículo.

Profissional 2 (Professor): Crianças adoram brincar e se comunicar com outras da mesma faixa etária.

Profissional 3(Professor): Um tutor ao acompanhar uma criança com limitação, ajuda este educando desde o entrar na escola, na sala com as atividades intraclasse e nos demais obstáculos que elas encontram dentro da escola.

Profissional 4(Professor): Um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional Na tentativa de respeitar a diversidade, um desafio é a falta de estrutura e profissionais capacitados

Profissional 5(Professor): O avanço é que a escola tem excelentes profissionais, capacitados e dedicados ao exercício da docência. O desafio é que apesar da boa atuação da comunidade escolar a inclusão, a garantia dos direitos vai muito além da atuação da escola.

Profissional 6(Professor): Enriquecer o conhecimento sobre inclusão. Aplicar métodos de ensino as necessidades de cada aluno e promover um ambiente mais colaborativo e sensível à diversidade

Profissional 7(Professor): Como avanço observo a rampa na escola e como desafio a capacitação dos professores.

Profissional 8(Professor): A rede municipal já vem no processo de avanços com cuidadores e suporte de apoio.

Profissional 9(Professor): O acompanhamento dos estudantes com deficiência por tutores ou cuidadores nas salas de aula, representa um avanço importante. Embora já tive e tenho alunos que necessitam e nunca tiveram essa apoio.

Profissional 10: Sem dados.

7 - AÇÕES OU MUDANÇAS VOCÊ CONSIDERA ESSENCIAIS PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA?

Profissional 1 (Gestor): Política educacional do município que garanta a formação continuada para professores na área de educação inclusiva.

Profissional 2 (Professor): Cada criança deve ser tratada de acordo com sua limitação.

Profissional 3(Professor): De modo geral formação continuada, ensino flexível, com adaptação a diversidade, ambiente escolar seja acessível e adaptável de respeito às necessidades de cada criança, elaborar planos com suporte mais específicos a essas crianças.

Profissional 4(Professor): a formação dos profissionais e melhoria na infraestrutura das nossas escolas.

Profissional 5(Professor): Primeiramente não depende apenas da Boa Vontade da escola e funcionários, é preciso haver uma parceria escola família e Secretaria de Educação Municipal, para juntos desenvolvermos e garantirmos uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Profissional 6(Professor): Promover a convivência entre crianças com ou sem deficiência desde cedo, com o objetivo de criar uma geração mais empática e aberta a diversidade.

Profissional 7(Professor): Formação continuada dos professores. Professores especializados. Materiais adaptados conforme a necessidade do aluno.

Profissional 8(Professor): Rodas de conversa com especialistas na área e o engajamento das famílias nesse processo.

Profissional 9(Professor): Acredito que os gestores escolares, professores e pais de alunos, sejam a força que poderia transformar esse sonho em realidade, através da participação ativa nos debates políticos e na busca por conhecer melhor os direitos das crianças com deficiências.

Profissional 10: Primeiramente é deixando os pais conscientes de que seus alunos têm que estar aqui e participando Então tem que ser é uma realização de escola família e sociedade então a gente precisa gerar trabalhos dentro da sala de aula atividade dentro da escola envolvendo professores gestor e que envolva também os pais a participarem para ver como funciona para ver como seus filhos estão sendo tratados né para que eles também sintam prazer trazer seus filhos na escola então a gente precisa organizar atividades que envolva não somente em ambiente escolar mas Extra Classe A família a sociedade trazendo os vizinhos parentes para estarem participando e ver como funciona então a gente precisa dessa interação Gestão Pública né e a comunidade a gente precisa fazer um trabalho voltado para que a comunidade suficiente de como funciona e Qual a necessidade de se ter um aluno incluído na sala de aula.

II - RESPONSÁVEIS

1 - MAIORES DIFICULDADES QUE AS ESCOLAS ENFRENTAM PARA INCLUIR TODOS OS ALUNOS?

Responsável 1: Muitas escolas não possuem adaptações necessárias, formação de professores, recursos ilimitados e falta de parceria de escola, família, comunidade e gestão municipal

Responsável 2: A carência de formação e capacitação adequada dos professores para lidar com a diversidade. Em algumas escolas não tem rampas, banheiros adaptados e Grande Barreira que é o preconceito

Responsável 3: A falta de capacitação dos professores, a infraestrutura escolar e falta de recursos financeiros.

Responsável 4: Não garantir o atendimento do Estudante no contraturno, o atendimento especial e em muitos casos nem garantir o profissional de apoio.

Responsável 5: Não sei responder com certeza. Mas falta uma escola com mais salas com materiais e mais atividades legais para esses alunos. Mas não tem.

Responsável 6: Falta muita coisa.

Responsável 7: Infraestrutura.

2 – QUE PRECISA MELHORAR PARA QUE A INCLUSÃO ACONTEÇA DE FORMA MAIS EFETIVA?

Responsável 1: precisa promover mais a empatia, desenvolver a comunicação, criar um ambiente acolhedor e sempre com o apoio da escola família e comunidade

Responsável 2: Combater o preconceito por meio de campanhas públicas e educação contínua, capacitadores, gestores e a população sobre práticas inclusivas isso é muito importante. Ajudar a criar uma geração mais empática.

Responsável 3: Primeiro a conscientização sobre a importância da inclusão, rodas de conversa, fazendo atividades que incentivem a empatia, e o respeito pelas diferenças e a convivência entre crianças com ou sem deficiência.

Responsável 4: Algumas coisas na estrutura da escola, e o atendimento no contraturno especial.

Responsável 5: Acho que os políticos devem fazer mais por essas crianças. São eles que tem o dever de fazer alguma coisa.

Responsável 6: Uma quadra, trazer brinquedos para a crianças brincar.

Responsável 7: Poderia ter uma sala adequada, uma brinquedoteca.

3 - PERCEBE MUDANÇAS POSITIVAS NOS ÚLTIMOS ANOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NA ESCOLA DO SEU FILHO(A)?

Responsável 1: Sim, Depois do diagnóstico, houve mudanças na inclusão

Responsável 2: Sim, os educadores estão sempre colocando ele para participar das atividades educacionais envolvendo ele.

Responsável 3: Parcialmente, mas não explicou.

Responsável 4: parcialmente, ele está mais participativo está na sala com os demais alunos foi muito bom para ele mas ainda faltam outros pontos, precisa do terapeuta ocupacional.

Responsável 5: Não.

Responsável 6: Parcialmente, mas não explicou.

Responsável 7: Parcialmente, acho que melhorou um pouco, porque nem todas as escolas querem receber os alunos sem acompanhamento de outro profissional.

4 - ALGUMA SITUAÇÃO VIVIDA OU OBSERVADA QUE MOSTRE COMO A INCLUSÃO ACONTECE (OU NÃO) NA ESCOLA?

Responsável 1: Suporte de professores de apoio para as crianças com deficiência, diálogo entre gestor, professores e pais

Responsável 2: Olhar torto, olhar de julgamento, já observei várias vezes tipo "esse menino não tem criação" "não tem educação deixar" "é mal criado etc".

Responsável 3: Sem dados.

Responsável 4: Alguns casos de bullying, desrespeito e empatia. Melhora na acessibilidade. Falta de profissional de apoio, terapia.

Responsável 5: Não acontece.

Responsável 6: Não.

Responsável 7: O caso do Antônio Ele é bem recebido aqui ele chega a gente conversa com ele e ele procura assim a gente procura conversar com ele que antes ele não andava ele já anda ele não falava bem assim a mãe dele disse que já começa a falar então eu acho que Através disso da escola que ele vem fazendo essas coisas.

5 - QUAL É O PAPEL DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR?

Responsável 1: é atuar como Elo desenvolvimento escolar, valorizar as atividades, incentivar o estudo, ter parceria entre família, escola e o que falta é trazer profissionais de apoio para inclusão melhorar mais.

Responsável 2: O papel das famílias na inclusão escolar é fundamental tem que ter parceria com escola, confiança e comunicação e respeito.

Responsável 3: O papel da família na escola é fortalecer o ensino de aprendizagem, pois com a participação da família a escola poderá contar com o apoio dos pais e responsáveis. Sendo assim, tira um desenvolvimento melhor.

Responsável 4: Acompanhar se estão sendo garantidos os direitos. Acompanhar a rotina do filho em casa e reforçar o que o professor faz para que a criança avance.

Responsável 5: Exigir que o direito dessas crianças seja cumprido. Acompanhar na escola para ver se elas tem o tratamento que a lei garante.

Responsável 6: Os pais precisam cobrar os direitos do filho.

Responsável 7: a gente tem que cobrar bastante e atrás correr mesmo para conseguir na secretaria de educação a gente não dá certo vai na prefeitura tem que correr até o ministério, Se for possível até o ministério público para conseguir porque hoje em dia não é toda escola que quer aceitar então a gente como eles têm direito igual aos outros a pessoa tem que correr atrás se for possível.

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: uma análise dos princípios, diretrizes e implementação	
Pesquisador: MARICELMA AROUCHE MACIEL DOS SANTOS	
Área Temática:	
Versão: 1	
CAAE: 73494823.2.0000.5087	
Instituição Proponente: Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 6.619.253	
Apresentação do Projeto:	
A pesquisa provém do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. O local da:	