



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**KARINE EMANUELLE SANTOS FALCÃO**

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE  
AQUIRAZ**

**FORTALEZA**

**2025**

KARINE EMANUELLE SANTOS FALCÃO

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE  
AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- F163a Falcão, Karine Emanuelle Santos.  
Avaliação da implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Aquiraz / Karine Emanuelle Santos Falcão. – 2025.  
164 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 1, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.
1. inclusão. 2. deficiência. 3. educação especial. 4. políticas públicas. 5. Aquiraz. I. Título.  
CDD
-

KARINE EMANUELLE SANTOS FALCÃO

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE  
AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Lidiane Moura Lopes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Eryck Dieb Souza  
Secretaria Municipal de Educação (SME - Fortaleza)

A Deus.

Às minhas filhas, Emily Rafaela Santos  
Falcão e Yasmim Leonor Santos Falcão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a concretização do presente trabalho, primeiramente a Deus, que possibilitou que fosse tão longe, talvez mais do que imaginava chegar um dia. Agradeço a meus pais, Josefa de Jesus Gomes e Nivaldo Dias Santos, pela criação exemplar, ensinando o devido valor dos estudos na vida de uma pessoa. Às minhas filhas, Emily Rafaela Santos Falcão e Yasmim Leonor Santos Falcão, razão de todo esforço que fiz e faço para ir mais além. Ao meu irmão, Kennedy de Jesus Santos, por todo apoio e força, mesmo estando distante.

Agradeço, de modo especial, ao meu sogro Antônio Carlos de Castro (*in memoriam*), ao qual devo cada passo acadêmico, de todas as formas possíveis, e à sua esposa, Maria Eliane Amarante, que foi e continua sendo uma mãe em todos os momentos.

Sou grata, ainda, aos colegas de caminhada no AEE, em especial à Maria Erlice Setúbal Pinto, pelas palavras de incentivo e conforto. Gratidão também a todos os professores que passaram pela turma durante o mestrado, auxiliando imensamente no nosso crescimento intelectual e pessoal, com destaque a professora Lidiane Moura Lopes, pela sua resiliência durante várias etapas, indo além de ministrar uma disciplina.

Agradeço, também, à diretora Maria Luci Sobreira pela compreensão de sempre, no processo de construção da pesquisa.

Por fim, sou grata a mim mesma, pois tenho orgulho de chegar até aqui, embora por vezes tenha pensado em desistir, em momentos de angústia e fraqueza, mas agarrando na força e no sentimento de finalizar vitoriosa mais uma caminhada.

Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem e não considerando pessoas que você gostaria que existissem.  
(Claudia Werneck)

## RESUMO

A educação inclusiva vem tomando espaços significativos e sendo palco de discussões que visam a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Contudo, o ato de inserir, meramente adotado, não significa sua efetiva prática. Assim, a presente pesquisa, intitulada Avaliação da Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Aquiraz, realiza um estudo da referida política pública, avaliando a implementação da PNEEPEI no município de Aquiraz/CE. O estudo avaliativo se justifica pela necessidade de haver real consolidação dos direitos à educação para todos os cidadãos, no intuito de alcançar as pessoas com deficiência de maneira equitativa, com foco na área da educação. A pesquisa guia-se pelo questionamento central: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em Aquiraz, atende a proposta de incluir as pessoas com deficiência através da educação no município? Almejando alcançar os objetivos traçados, a pesquisa é apresentada como quali-quantitativa, sendo embasada na vivência diária com crianças e adolescentes com deficiência, na aplicação de questionário com público diretamente ligado às PCDs, em seis instituições escolares que servirão de amostra do município de Aquiraz. É, ainda, bibliográfica documental, numa perspectiva contra hegemônica, com auxílio do método experiencial de Lejano (2012). Foi utilizado o método da avaliação em profundidade, de acordo com Rodrigues (2008), apresentando, também, embasamento em artigos, livros e material digital, tratando da avaliação da política em questão, da história que envolve a trajetória que leva à criação e execução da PNEEPEI, circundando uma análise criteriosa em torno da legislação nacional e municipal que trata da educação especial e inclusiva, seguida de uma apresentação de órgãos e ações que tratam da execução dos direitos dos deficientes, dos meios em que se apresentam para seu direcionamento ao público alvo, dos desafios encontrados pelo público em questão e os demais atores envolvidos no processo de inclusão. O trabalho culmina, portanto, apresentando propostas de aprimoramento, ressaltando a importância do desenvolvimento da pesquisa e explicitando os resultados inicialmente objetivados.

**Palavras-chave:** inclusão; deficiência; educação especial; políticas públicas; Aquiraz.

## ABSTRACT

Inclusive education has taken on significant space and has been the stage for discussions aimed at improving the quality of life of people with disabilities. However, the act of insertion, merely adopted, does not mean its effective practice. Thus, the present research, entitled Assessment of the Implementation of the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education in the Municipality of Aquiraz, carries out a study of the aforementioned public policy, evaluating the implementation of PNEEPEI in the municipality of Aquiraz/CE. The evaluative study is justified by the need to truly consolidate the rights to education for all citizens, with the aim of reaching people with disabilities in an equitable manner, with a focus on the area of education. The research is guided by the central question: Does the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education, in Aquiraz, meet the proposal to include people with disabilities through education in the municipality? Aiming to achieve the objectives outlined, the research is presented as quali-quantitative, being based on daily experience with children and adolescents with disabilities, in the application of a questionnaire with an audience directly linked to PWDs, in six school institutions that will serve as a sample of the municipality of Aquiraz. It is also documentary bibliographic, from a counter-hegemonic perspective, with the help of Lejano's (2012) experiential method. The in-depth evaluation method was used, according to Rodrigues (2008), also presenting a basis in articles, books and digital material, dealing with the evaluation of the policy in question, the history that involves the trajectory that leads to the creation and execution of PNEEPEI, surrounding a careful analysis around national and municipal legislation that deals with special and inclusive education, followed by a presentation of bodies and actions that deal with the implementation of the rights of the disabled, the means in which they are presented for their direction to the target audience, the challenges encountered by the audience in question and the other actors involved in the inclusion process. The work culminates, therefore, presenting improvement proposals, highlighting the importance of research development and explaining the initially targeted results.

**Keywords:** inclusion; deficiency; special education; public policies; Aquiraz.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Explicação sobre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.....	35
Figura 2 - Composição do FUNDEB segundo CF/88.....	99
Figura 3 - Composição do FUNDEB - Impostos e Complementação.....	100
Figura 4 - Porcentagem de Professor do AEE com Formação Continuada em Educação Especial por Região, Unidades Federativas e Distrito Federal.....	104
Figura 5 - Porcentagem de SRM por Região, Unidades Federativas e Distrito Federal.....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola - Brasil e Grandes Regiões – 2010.....	59
Gráfico 2 -	Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Brasil - 2013-2023.....	60
Gráfico 3 -	Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Grandes Regiões - 2013-2023.....	61
Gráfico 4 -	Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado - Brasil - 2013-2023.....	62
Gráfico 5 -	Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado – Grandes Regiões – 2013-2023.....	63
Gráfico 6 -	Comparativo entre pessoas com e em deficiência, com 25 anos ou mais que concluíram, pelo menos, o ensino básico obrigatório – Brasil Por sexo e por cor ou raça (%).....	69
Gráfico 7 -	Evolução de Matrículas na Educação Especial 1998-2006 – Brasil....	75
Gráfico 8 -	Matrículas de estudantes Público Alvo da Educação Especial na Educação básica, Brasil 2003-2015.....	77
Gráfico 9 -	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023.....	81
Gráfico 10 -	Professor com Formação na Educação Especial - 2003-2015.....	83

Gráfico 11 - Escolas com Matrículas de Estudantes com Deficiência - 2003-2015.....	84
Gráfico 12 - Percentual de Matrículas de Alunos de 4 A 17 Anos de Idade com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação que Frequentam Classes Comuns (Com e Sem Atendimento Educacional Especializado) ou Classes Especiais Exclusivas – Brasil – 2019-2023.....	89
Gráfico 13 - Percentual do conhecimento sobre a PNEEPEI - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	127
Gráfico 14 - Percentual da percepção de acessibilidade arquitetônica e urbanística das escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	128
Gráfico 15 - Percentual da percepção de acessibilidade material das escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	129
Gráfico 16 - Percentual da percepção de acessibilidade digital nas escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	130
Gráfico 17 - Percentual da percepção da disponibilização dos profissionais de apoio - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	131
Gráfico 18 - Percentual da percepção sobre a formação e práticas educacionais dos docentes voltadas ao público da educação especial - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	132
Gráfico 19 - Percentual da percepção sobre comunicação da gestão com professores, profissionais de apoio e demais pessoas que lidam diretamente com as PCDs inseridas nas escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	133
Gráfico 20 - Percentual da percepção sobre o Atendimento Educacional Especializado - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	134
Gráfico 21 - Percentual da percepção sobre o Transporte Escolar Acessível - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz.....	135

Gráfico 22 - Percentual da percepção sobre serviços oferecidos por órgãos públicos,  
a exemplo DIA e NAME - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz..... 136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos de Orientação à Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	92
Quadro 2 - Escolas Base do NAPE em Aquiraz (2024).....	117
Quadro 3 - Escolas com Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado implantados (2024).....	118
Quadro 4 - Lista das escolas contemplada com a verba federal para implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) – 2024.....	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica de ensino em contexto geral, em classes especiais e comuns, por tipo de deficiência.....	78
Tabela 2 -	Relação de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica de ensino em contexto geral, em classes especiais e comuns - instituição pública e privada, por etapa de ensino.....	79
Tabela 3 -	Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão Incluídos em Classes Comuns, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023.....	82
Tabela 4 -	Matrículas de PCDs, Pessoas com TGD e Altas Habilidades/Superdotação, (geral - classe comum especial) por Esfera Administrativa e Instituição Privada – Brasil.....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
Abraça	Associação brasileira para ação por direitos das pessoas autistas
ADA	Acervo Digital Acessível
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGU	Advocacia Geral da União
AIPD	Ano Internacional da Pessoa com Deficiência
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ABNT/NBR	Associação Brasileira de Normas Técnicas/Normas Brasileiras Regulamentadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAS	Comissão de Assuntos Sociais
CC	Classe Comum
CE	Classe Especial
CF	Constituição Federal
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEA	Conselho Municipal de Educação de Aquiraz
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CGPEE	Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

CGU	Controladoria Geral da União
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONJUR/MEC	Consultoria jurídica/Ministério da Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
CNE/CP	Conselho Nacional de Ensino/Conselho Pleno
CVI	Centro de Vida Independente
DIA	Departamento de Inclusão de Aquiraz
DF	Distrito Federal
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETI	Escola de Tempo Integral
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs

FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FFHC	Fundação Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FM	Frequência Modulada
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
GAB	Gabinete
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
L1	Língua 1 (Primeira Língua)
L2	Língua 2 (Segunda Língua)
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação
NAME	Núcleo de Atendimento Municipal Especializado
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
NAPPB	Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille
NEE	Núcleo de Educação Especial
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
Paeb	Público-alvo da educação bilíngue de surdos
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto

PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
p.p.	Pontos Percentuais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PROLIBRAS	Proficiência em LIBRAS
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REDE	Rede Sustentabilidade (partido)
RENAFORM	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial de São Paulo

SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SIGITEC	Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAR	Valor Aluno Ano Regular
VAAT	Valor Anual Total por Aluno
WCEFA	World Conference on Education for All

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIA, LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO E SEUS ESTIGMAS.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Compreendendo educação especial e educação inclusiva.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>Deficiência e necessidades especiais.....</b>	<b>31</b>
<b>3.3</b>	<b>Inclusão: principais marcos cronológicos.....</b>	<b>34</b>
<b>3.4</b>	<b>Direito à educação e inclusão: relevantes bases legais.....</b>	<b>48</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>Programas e ações de acessibilidade.....</b>	<b>102</b>
<b>4.2</b>	<b>Barreiras e desafios da atualidade relacionados à educação especial inclusiva.....</b>	<b>111</b>
<b>4.3</b>	<b>Descrição da PNEEPEI em contexto municipal.....</b>	<b>115</b>
<b>4.4</b>	<b>Amostra da percepção da PNEEPEI no contexto educacional: questionário.....</b>	<b>126</b>
<b>4.4.1</b>	<b><i>Perspectiva dos responsáveis por PCDs e profissionais da educação do distrito de Justiniano de Serpa – Aquiraz.....</i></b>	<b>126</b>
<b>4.4.2</b>	<b><i>Perspectiva do Secretário de Educação de Aquiraz.....</i></b>	<b>137</b>
<b>4.5</b>	<b>Aspectos práticos da análise dos dados: propostas de aprimoramento.....</b>	<b>140</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A PAIS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ.....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de os atendimentos às pessoas com deficiência, no Brasil, por influência europeia, terem início no século XIX, a educação especial entra na política educacional brasileira no fim dos anos 1950, início da década de 1960, como relata Mazzotta (2001). Contudo, as PCDs não eram assistidas pelos direitos vigentes na sociedade, nem mesmo os direitos gerais as abrangiam, surgindo preocupações em relação a leis voltadas às pessoas com deficiência, apenas dez anos após a ONU anuir a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 17 de outubro de 1987, sendo feita uma Emenda à Carta Magna de 1967. (Pereira e Saraiva, 2017).

Na área educacional, o cenário não era diferente, demonstrando-se, de certa forma, imparcial e, até mesmo, cruel, com o referido público. Uma vez nascida com algum tipo de limitação, havia uma espécie de eliminação de seu futuro, condenando o indivíduo a estagnação social e cognitiva, sendo apartado da convivência comunitária, restringindo-se a grupos familiares ou internações clínicas, para aqueles providos de melhores condições. (Silva, 1987).

Existe, na atualidade, uma luta constante pela inclusão e pelos direitos das pessoas vulneráveis, de uma maneira geral, a exemplo, pessoas com deficiência, mulheres, pretos, ou de tantas outras causas que foram, de alguma forma, apartadas de seus apanágios como seres humanos. Dessa forma, a legislação vem sendo moldada para o público que apresenta particularidades, em especial, no âmbito educacional, tendo em vista a importância legítima da formação do ser pensante, crítico e autônomo, através da educação e da participação social efetiva, a partir da premissa constitucional, disposto em Brasil (1988) de que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art.205).

Desse modo, a educação ofertada deve ser traçada nos moldes da igualdade em relação ao acesso e possibilitando, ainda, a permanência na escola, respeitando a pluralidade e concepções pedagógicas.

Nesses moldes, estrutura-se uma educação equitativa e igualitária através da política aqui avaliada, oferecendo a todos, a oportunidade de aprendizagem de qualidade, através da educação especializada e inclusiva, a entender, dissociar e também associar tais termos no desenrolar da pesquisa.

A partir do exposto, o estudo objetiva avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, no Município de Aquiraz, seguido pelos objetivos específicos de analisar a trajetória segregativa das pessoas com deficiência e avaliar a conjuntura em que a política pública em questão é implantada no município, demonstrando sua atuação em contexto geral e aplicada na esfera municipal, apresentando a trajetória da consolidação das conquistas ao longo do tempo, com foco na educação, pelas pessoas com deficiência que, como qualquer cidadão, necessita ter seus direitos assegurados, de maneira acessível, como previsto na constituição.

Aquiraz é um município relativamente antigo, sendo a primeira capital do Ceará, com fundação em 1699 (Aquiraz, 2017). Passou pela histórica educação jesuítica, onde os índios eram catequizados e a educação era privilégio apenas dos nobres, em colégios religiosos. Ensino este desenvolvido com base no método *Ratio Studiorum*, criado por Inácio de Loyola, documento que propunha uma educação integral do homem, objetivando o progresso da civilização (Aversa, 2008). Dessa forma, os Jesuítas contribuíram para a educação brasileira com uma pedagogia baseada em uma coletânea de regras e rigorosas práticas, as quais deveriam ser seguidas pelos padres da época, com base em aulas altamente expositivas, com princípio primordial de disseminar a fé católica, sem haver nenhum tipo de intenção inclusiva.

Mesmo se tratando de um município antigo e histórico, Aquiraz tem apresentado uma evolução significativa, em especial, na presente gestão, onde estão sendo implementadas iniciativas para promover a inclusão de maneira efetiva, mesmo a educação especial caminhando a passos lentos, em um contexto geral.

Pela evidente necessidade de mudanças na consolidação dos direitos garantidos pela constituição e tantas outras leis que abrangem a inclusão, a todos os cidadãos, de maneira a alcançar as pessoas com deficiência de forma equitativa, com foco na área da educação, assegurando a construção do ser autônomo e crítico, bem como do elemento participativo em sociedade, justifica-se, pois, o estudo.

Através da convivência diária com o público alvo da educação especial, suas famílias, professores e profissionais de apoio, enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, é possível perceber a disparidade entre teoria e prática, ao que se refere à implementação da PNEEPEI no município de Aquiraz. Salienta-se, portanto, a questão central: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, em Aquiraz, atende a proposta de incluir as pessoas com deficiência através da educação no município?

De acordo com Silva (1987), Costa e Mori (2013), Brasil (2015), dentre outros, o histórico por trás da implementação da educação inclusiva, bem como, da elaboração da legislação vigente para as pessoas com deficiência, vem carregado de lutas, estigmas, discriminação e várias barreiras, desde a Constituição de 1988, forte marco dos direitos dos brasileiros, até a política aqui avaliada, perpassando por períodos de exclusão, segregação e integração, até chegar ao patamar do que nomeamos inclusão.

O texto apresenta-se em uma estrutura de cinco tópicos, sendo, o primeiro capítulo, a introdução da pesquisa, expondo um resumo da situação encontrada atualmente em relação à inclusão e à educação especial, trazendo, ainda, a justificativa que caracteriza a pesquisa, o questionamento central, assinalando a necessidade de realização da avaliação, bem como, os objetivos traçados para alavancar o estudo.

No segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, elencando os métodos considerados para alcançar os objetivos traçados.

No capítulo seguinte, foi realizada uma contextualização sobre a trajetória da educação especial, dissociando e associando os conceitos de educação especial e educação inclusiva. No mesmo tópico, encontra-se, ainda, a cronologia da educação inclusiva em contexto geral e a nível de Brasil, bem como, as principais bases legais que fundamentam a questão da educação especial e inclusiva no país.

No quarto capítulo, são dispostos estudos, em contexto nacional, sobre a PNEEPEI, sua trajetória de elaboração, objetivo, público alvo e diretrizes, ações e programas de acessibilidade, que viabilizam a educação especial na perspectiva inclusiva, discorrendo, também, sobre barreiras que são encontradas no percurso da educacional, tomadas por impeditivas à realização da prática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

É apresentada, ainda no quarto tópico, a PNEEPEI na esfera municipal, elencando órgãos, diretrizes e ações que possibilitam a execução de uma educação especial inclusiva no município de Aquiraz, sendo exposta a política pública no contexto escolar do município, analisando dados coletados via documental e questionário aplicado com profissionais da educação, a exemplo de gestores, professores, cozinheira, secretárias e auxiliares de serviços

gerais que atuam nas escolas do distrito de Justiniano de Serpa, bem como, familiares de PCDs da localidade, sendo utilizada, como amostra o polo do AEE, a ETI Isidoro de Sousa Assunção, que engloba mais 5 instituições. Ainda, no referido tópico, são apresentados os aspectos práticos da análise dos dados, com propostas pensadas a partir do observado durante a realização da pesquisa.

Findando o estudo, no quinto capítulo, é exposta a conclusão da pesquisa através das considerações finais a partir das avaliações realizadas e dados levantados sobre a implantação da política em questão.

O aporte teórico da pesquisa está fundamentado em autores como Brasil (2007), Brasil (2016), Santos (2014), Silva (1987), Souza (2013), Pessotti (1984), Mazzotta (2001), Mamedes (2020), Mendes (2010), Sasaki (1997), Costa e Mori (2013), dentre outros, viabilizando melhor o entendimento sobre o assunto.

A educação inclusiva é palco de muitas discussões atuais, principalmente no âmbito educacional, de onde partem todas as profissões. É importante que a avaliação de uma política desse nível, seja realizada, de fato, de maneira criteriosa, seguindo metodologias capazes de indicar sua real eficácia diante da sociedade e do público a quem ela se dirige.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Apresenta-se a seguir, a definição da perspectiva avaliativa priorizada na pesquisa, sendo definida a abordagem metodológica, estratégias e técnicas de coletas de dados utilizados no percurso do estudo, bem como a definição de como foram analisados os referidos dados coletados.

Avaliar uma política pública educacional implica analisar de maneira complexa, fatos que vão além do cunho social transcendendo às esferas metodológicas, financeiras e governamentais. De acordo com Dourado (2010):

A avaliação de políticas educacionais pode se efetivar por vários ângulos, concepções e perspectivas, que requerem uma análise contextualizada dos complexos contornos políticos que a engendram, uma vez que ela se apresenta por meio da tensão salutar entre a dimensão técnica e política, cujos horizontes teórico-ideológicos e políticos a traduzem como uma política de governo e/ou de Estado. Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado. (Dourado, 2010, p.681)

Desse modo, a avaliação da política vai além de observar fatos que a levaram a ser construída. Para além disso, como, para quem e a quem se destina, bem como, a maneira que o governo propõe tal construção. Em se tratando de política educacional, é necessário considerar a composição social como um todo, uma vez que é através da esfera educacional que se constrói todas as outras áreas que estruturam a sociedade.

Contudo, não se trata apenas de propor melhorias sociais ou legais, pois “uma política pública não é apenas um conjunto de decisões. Uma política pública é concebida, formulada e implementada a partir de personagens que se relacionam, que se influenciam mutuamente, em um ambiente de conflitos e consensos” (Silva, 2008, p.3).

Ante essa vertente, a perspectiva da pesquisa é apresentada sob avaliação em profundidade sendo de acordo com Gussi (2019):

multidimensional e interdisciplinar na medida em que contempla várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) e atores sociais envolvidos nas políticas públicas, e realiza interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares” (Gussi, 2019, p.176).

Como explicita o autor, a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade alcançam, portanto, várias esferas sociais, de maneira a se mostrarem atores diretos para a elaboração e da avaliação das políticas públicas. Sem eles, não haveria para quem, tampouco, porquê da construção de uma política.

A epistemologia é baseada no conhecimento multidisciplinar e holístico, que busca integrar diferentes perspectivas teóricas e métodos de análise. A ética política está centrada na busca pela compreensão e transformação da realidade em todas as suas complexidades.

Espera-se que, através de uma avaliação em profundidade, se possa ampliar a visão acerca da política avaliada, uma vez que sua proposta “implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa” (Rodrigues, 2008, p.11).

Considera-se, também, como uma pesquisa estruturada na perspectiva pós-construtivista, numa abordagem experiencial, embasada por Lejano (2012), que afirma que:

Por experiência queremos simplesmente dizer o modelo de conhecimento da pessoa (ou grupo) inserido na situação política. Visto que está embasado na experiência, esse modelo, por definição, respeita a contextualidade e, na realidade, presume que não há análise fora do contexto. O objetivo é partir da riqueza da experiência e refletir isso em uma riqueza paralela de perspectiva

analítica. Já que a experiência é complexa e multidimensional, nossa análise também o é. (Lejano, 2012, p. 205).

Desta forma, segundo a visão do autor, a perspectiva em questão aborda uma ontologia que considera a realidade como sendo construída a partir das experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos. A epistemologia é baseada na valorização das vivências e narrativas dos atores. Considerando, ainda, que a ética política está direcionada à relevância e às diferentes vozes.

A abordagem metodológica combina abordagens quali-quantitativa, onde observa-se variados métodos e técnicas de coleta de dados, buscando compreender as diferentes perspectivas e significados atribuídos às políticas públicas.

Dessa forma, a abordagem qualitativa, embasada na filosofia da hermenêutica, justifica-se pelo fato de que o pesquisador percorre os métodos no intuito de compreender aquilo que se vê e vivencia, uma vez que, segundo Sidi e Conte (2017):

Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores” (Sidi e Conte, 2017, p.1945).

Nesse contexto, os maiores interessados na efetiva aplicação da política pública aqui avaliada, são o principal objeto de análise da pesquisa, ao que se refere à coleta de dados.

É relevante ressaltar que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (Minayo; Assis; Souza (orgs), 2006, p.73,74), valorizando de maneira significativa a análise da referida política, que vem sofrendo transformações à medida em que os direitos das pessoas com deficiência, vem sendo evidenciados ao longo do tempo.

Foi considerada, ainda, a abordagem quantitativa, justificada pela análise de estatísticas e que envolvam quantitativos referentes à pesquisa, em estudos, bem como, durante a coleta de dados. A abordagem quantitativa, voltada à análise de questões sociais, como afirma Ramos (2013):

[...] serve para três propósitos básicos, os quais podem estar presentes num mesmo estudo ou separadamente em estudos diferentes:

- 1) Escrever e/ou comparar características, de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições.
- 2) Estabelecer relações causais. Isto é, verificar o efeito de variáveis em outras, suas magnitudes particulares e o efeito em bloco de uma série de variáveis independentes em outra que é dependente.

3) Inferir resultados para uma população a partir de resultados obtidos em uma amostra (estatisticamente representativa) (Ramos, 2013, p.61).

Sendo assim, os dados analisados acerca da política aqui avaliada, referente ao embasamento de sua elaboração, à trajetória de sua implementação e da situação atual, impactam na realidade social e educacional, de maneira a estabelecer pontos de atenção para que possam ser traçados novos rumos.

Foi utilizado o método bibliográfico, com análise de documentos, artigos, livros e material digital, dentre outros, tratando da avaliação da política em questão, da história que envolve a trajetória dos problemas que levam à criação e execução da política, dos meios em que se apresenta para seu direcionamento ao público alvo e dos desafios encontrados pelo público em questão e pelos demais atores envolvidos no processo.

Por fim, como técnicas de coleta de dados, foram utilizados documentos municipais e aplicação de questionário, direcionado ao Secretário de Educação Alexandre Sousa Alves, e à comunidade, através de amostra composta por 10 responsáveis pelos alunos considerados público alvo da política avaliada, e 16 profissionais da educação, dos quais englobam os cargos de gestor, secretária, professor, cozinheira e auxiliar de serviços gerais das escolas, abrangendo a ETI Isidoro de Sousa Assunção, escola polo do AEE, a EMEF Antônio de Brito Lima, a EMEF Dionísia Guerra, a EMEF Lagoa do Mato de Serpa, o CEI José Nicodemos Assunção, no distrito de Justiniano de Serpa, e a EMEF Joaquim de Sousa Tavares, na localidade de Boa Vista.

Foram realizadas, ainda, observações do cotidiano das pessoas com deficiência (alunos), nas referidas escolas, seguindo os passos de descrições, mudanças, dilemas, reflexões, esclarecimentos e registros consideradas de suma importância na referida fase do estudo (André e Lüdke, 1986).

A análise de dados deve ser descrita e organizada com clareza, tendo em vista a necessidade de diferenciação entre as análises (de discurso, de conteúdo ou dialética) (Minayo, 2002).

É importante salientar que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (Bardin, 2011, p.44), sendo uma importante etapa para o estudo, iniciando a compreensão através do entendimento histórico sobre o tema. Desse modo, a agnição acerca do percurso que integra a trajetória da educação especial é um passo importante para um parecer consistente sobre a PNEEPEI.

### **3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIA, LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO E SEUS ESTIGMAS**

Historicamente falando, há relatos em Silva (1987), de deficientes datados do período paleolítico superior. As pessoas com deficiência, em tempos remotos, sequer eram consideradas pessoas de fato. A situação das referidas pessoas deficientes, na antiguidade, perpassa por situação de exclusão total, segregação, integração e a atual inclusão. Três civilizações são destacadas como principais marcos na estigmatização da deficiência: a grega, a egípcia e a romana.

Na Grécia havia uma cultura de supervalorização do corpo humano e da perfeição. Sendo assim, qualquer deformidade física que fugisse dos padrões, era considerada anormalidade, levando ao sacrifício das pessoas ainda bebês, lançadas em abismos e deixadas em florestas, segundo Pessotti (1984). Mesmo sendo considerada pioneira em tratamentos médicos à civilização, e a pessoas deficientes, essa prática não contemplava crianças nascidas deficientes, que eram julgadas e, de acordo com Silva (1987), anciões ou o próprio pai, decidiam sua sentença.

Em Roma, não muito divergente das citadas anteriormente, só gozava do direito à vida, os bebês nascidos sãos, sendo executados pelos próprios pais, ou, para aqueles que não dispunham de coragem para tal, abandonados à margem do rio Tigre, como afirma Pereira e Saraiva (2017).

Já na civilização egípcia, segundo Pereira e Saraiva (2017), havia uma preocupação com as pessoas que apresentavam limitações e necessidades especiais, havendo, ainda, indícios da existência de pessoas com deficiência entre diferentes classes sociais, desde escravos à faraós. Os nobres eram tratados por sacerdotes preparados para a função. Acreditava-se que as deficiências e graves doenças eram provocadas por maus espíritos e não poderiam ser erradicadas, a não ser, por providência divina.

Fato é que a trajetória das pessoas com deficiência e\ou pessoas que apresentavam algum tipo de tratamento específico, sinalizou a importância da inclusão, sendo um caminho cercado de estigmas, exclusão, segregação, preconceito, capacitismo, e tantas outras nomenclaturas de ações que tornam a prática uma luta constante, o que se mostra ainda mais relevante, a necessidade de se entender a educação especial e inclusiva, associando-as e diferenciando-as, de forma clara e objetiva.

### 3.1 Compreendendo Educação Especial e Educação Inclusiva

A educação especial e a educação inclusiva têm se associado ao longo dos tempos, servindo de conceitos para as tentativas de melhoria dos resultados educacionais no Brasil e no mundo. Desse modo, conforme assinala Martins (2020):

Em nossa sociedade sempre existiu um conceito de Educação Especial, embora seu marco institucional no Brasil somente ocorreu após a preocupação em adequar a sociedade a este modelo de vivência pensando para além de um caráter assistencialista (Martins, 2020, p.12).

A autora salienta, assim, a necessidade de uma visão igualitária a todos, demonstrando que a educação especial sempre se fez presente, mesmo antes de haver um marco para adequar tal modelo de vivência, especificando, ainda, que, para existir educação especial, se deve pensar além do ato de assistir.

Muito é falado a respeito do assunto educação especial e inclusiva, de maneira que, até certo ponto, uma não se dissocia da outra, objetivando praticamente o mesmo: incluir. Contudo, é preciso conhecer, então, a quem se destina e para quê, no intuito de praticar, de fato, a inclusão.

A educação especial, de acordo com a maioria das legislações que regem o assunto, bem como, conforme o que consta na PNEEPEI, é voltada às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, objetivando o acesso a esses indivíduos, a uma educação de qualidade. Caracteriza-se por ser um importante instrumento que visa diminuir e eliminar barreiras educacionais, reduzindo as desigualdades e ofertando igualdade de oportunidade para todos, buscando atender aos indivíduos em suas dificuldades e especificidades dentro de suas deficiências e demais necessidades, desenvolvendo e assegurando um conjunto de recursos que possam promover e potencializar as habilidades do educando.

A educação especial acompanha todos os níveis de ensino, sendo oferecida desde a educação infantil, chegando até a pós-graduação, assegurando, assim, os direitos fundamentais garantidos por lei, de educação para todos. É vista, ainda, como uma modalidade transversal, de acordo com o descrito em Brasil (2001):

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar,

complementar e 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 (Brasil, 2001, p. 39).

Desse modo, toma uma proporção de proposta pedagógica, com intuito de trabalhar enquadrando as especificidades do educando que necessita de apoio especializado em sua trajetória escolar.

Vislumbrando a inclusão, o atendimento ao referido público, deve ser realizado, preferencialmente, em sala de aula regular, com distinção de algumas deficiências, como cegueira e surdez, que podem ser atendidos em instituições especializadas, devido à complexidade, principalmente, na comunicação, uma vez que necessita de uma formação mais objetiva dos profissionais que os atendem.

No tópico 4, da seção de Estrutura de Ação em Educação Especial da Declaração de Salamanca em Brasil (1994), é exposta a afirmação de que:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (Brasil, 1994, p. 4)

Nesses termos, a EE demonstra que é necessário que haja uma adequação às crianças que apresentam necessidades especiais durante o processo de aprendizagem, e não que os estudantes se moldem às instituições. Essas adequações, de cunho estrutural, material, arquitetônico, profissional ou de outra parte, devem estar de acordo com o que a inclusão dita, para que possa viabilizar, assim, o aprendizado do educando.

Ao que se refere à educação inclusiva, é relevante salientar que não se trata de uma modalidade de ensino, mas sim, de uma metodologia dentro de uma instituição escolar, sendo, no caso, uma proposta voltada para a educação (Brasil, 2001).

Um fator importante da educação inclusiva, que se dissocia da educação especial, é que ela não se destina à um público específico, sendo direcionada a todos, reconhecendo a individualidade de cada um. Não se reporta apenas às deficiências, para além disso, engloba questões étnicas, sociais, culturais, de identidade ou de qualquer especificidade que faça vistas à inclusão.

Se faz necessário, para ser uma escola inclusiva, conhecer as particularidades dos alunos, suas dificuldades dentro e fora do âmbito educacional, assim como afirma Brasil (2004):

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (Brasil, 2004, p. 7)

Sendo assim, a educação inclusiva se dissocia da educação especial, de forma a não atender apenas as pessoas que apresentem limitações físicas e/ou relacionadas à algum transtorno ou deficiência, mas engloba um quadrante de variáveis culturais e sociais, que são fatores reconhecidos com barreiras impeditivas à educação e ao aprendizado de modo geral.

Falar de inclusão e ensino, é tratar, também, de igualdade e equidade, sem esses termos, não há como desenvolver uma educação de qualidade, como afirma Gomes (2023):

Educação que não leve em conta a equidade não merece ser chamada de educação de qualidade. Educação é um bem social e coletivo, portanto deve atender a toda comunidade. Por isso, quando falamos sobre igualdade, equidade e justiça na educação, é preciso considerar o papel importante dos movimentos sociais, que denunciam o trato desigual e não equânime dado aos coletivos sociais diversos transformados em desiguais e tratados como inferiores, tais como negros, mulheres, quilombolas, indígenas, pessoas do campo, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+ e idosos (Gomes, 2023, p.11).

Desse modo, para além de atender as necessidades de pessoas com deficiências, TGD, altas habilidades e superdotação, a educação especial associa-se à educação inclusiva, uma vez que o foco é essencialmente o mesmo: identificar e procurar sanar as barreiras impeditivas à uma educação de qualidade para todos, independente de sua condição social, sexo, crença ou demais fatores considerados excludentes, sendo esse, o entendimento atual sobre educação especial e inclusiva. Para tanto, é relevante compreender o que se caracteriza por deficiência e o que se enquadra nos critérios das necessidades especiais, delimitando, assim, o público alvo da PNEEPEI, política aqui avaliada.

### **3.2 Deficiência e Necessidades Especiais**

O conceito de deficiência engloba uma série de fatores que impedem uma pessoa, a longo prazo, de realizar atos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, sendo obstruídas tais ações por uma ou mais barreiras, de exercer plena participação na sociedade, em

condições equitativas às demais pessoas da população, como descrito na Lei Brasileira de Inclusão, em Brasil (2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.8).

Dessa forma, são definidos, portanto, duas concepções do termo deficiência, única e múltipla, ambos enquadrados na legislação brasileira, assegurando seus efetivos direitos. A deficiência, de característica permanente, a qual ocorre ou estabiliza, sem perspectiva de alterações, apesar dos tratamentos, difere da incapacidade, sendo uma limitação a qual necessita de adaptações, adequações, equipamentos, meios e recursos para que essa pessoa possa estabelecer comunicação, recebendo ou transmitindo informações que viabilizem seu bem-estar social.

Nesses termos, segundo Brasil (2018), em caráter permanente, temos a deficiência física, onde o indivíduo tem alteração parcial ou completa de seu corpo, em um ou mais segmentos, configurando em monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, paraplegia, paraparesia hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, nanismo, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não causem efeitos de dificuldades para o desempenho de ações práticas.

A deficiência visual caracteriza-se pela cegueira onde a capacidade visual esteja enquadrada entre igual ou inferior a 0,05 em melhor olho, baixa visão determinando capacidade de visão entre 0,3 e 0,05 em melhor olho, em casos onde a somatória visual alcance limiar igual ou menor a 60° em ambos os olhos, ou ocorrências paralelas às situações anteriormente descritas (Brasil, 2018).

Em relação a deficiência auditiva, configura-se surdo a pessoa com perda auditiva bilateral total ou parcial, de 41 decibéis ou mais, medidas por audiograma em frequências de 500 hertz, 1.000 hertz, 2.000 hertz e 3.000 hertz (Brasil, 2018).

Sobre a deficiência intelectual, enquadram-se nessa nomenclatura, as pessoas que apresentam padrões intelectuais reduzidos, abaixo da média considerada normal, manifestada geralmente antes dos 18 anos de idade, comprometendo o desenvolvimento de duas ou mais

habilidades, como comunicação, habilidades sociais, cuidados pessoais, aprendizagem, segurança e autonomia, apresentando, ainda, em grau leve, moderado, severo e agudo, a depender do comprometimento das habilidades acima citadas (Brasil, 2018).

A pessoa com deficiência psicossocial, é aquela que adquiriu uma seqüela decorrente de um transtorno mental, onde quadros psiquiátricos considerados estabilizados, desencadeiam limitações e prejuízos permanentes em determinado indivíduo, fazendo com que o mesmo se enquadre na condição de PCD (Brasil, 2018).

A deficiência múltipla ocorre quando a pessoa apresenta a associação de duas ou mais deficiências em conjunto (visual, física, auditiva, psicossocial e/ou intelectual), acarretando comprometimento do desenvolvimento global, com maior necessidade de adaptação (Brasil, 2006).

É relevante pontuar que, sendo educação especial ou educação inclusiva, o que, de fato se almeja, é oportunizar de maneira equitativa e igualitária, o direito de aprender e socializar. Para isso, é necessário compreender e seguir alguns preceitos, como encontramos em Macedo (2020):

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade na escola regular e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades
2. Toda pessoa aprende, seja quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar.
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, pois as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante são únicos.
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos, e a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa.
5. A educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. (Macedo, 2020, p.15-16).

Nesse contexto, observa-se a importância da aplicação de uma educação especial em uma perspectiva inclusiva, pois, assim como explicita o autor, toda pessoa, com deficiência ou não, tem direito ao acesso à educação de qualidade, fazendo-se necessário sua inclusão, de acordo com suas particularidades, sejam elas pessoais, culturais, sociais, ou de qualquer outra alçada, com acesso digno e igualitário.

As pessoas com deficiência esperam pela construção de uma sociedade inclusiva, para tanto, é preciso ressignificar a educação, resgatando-a como um bem social, pois “propor

uma educação inclusiva vai além de receber um aluno com necessidades educativas especiais. O acesso à escolarização extrapola a matrícula, uma vez que implica na apropriação do saber, da aprendizagem e na formação do cidadão crítico” (Fernandes, 2013, p.42).

Para além de saber da existência, é relevante compreender a história que marca a luta e evidencia as mudanças conquistadas pelas pessoas com deficiência, até o momento, de maneira a exaltar sua trajetória, acentuando a necessidade de se fazer valer uma política pública voltada à educação especial, com ênfase na inclusão, de maneira concreta.

### **3.3 Inclusão: principais marcos cronológicos**

As crianças nascidas com deficiência eram frequentemente abandonadas e/ou mortas de diferentes formas, em sua maioria das vezes, cruéis, atos justificados pelo pensamento de que tais crianças traziam mal agouro para a família e sociedade em geral, não apresentariam serventia à comunidade ou simplesmente não mereciam gozar da vida (Corrêa, 2010).

A cronologia da inclusão, segundo Sasaki (1997), apresenta-se em quatro fases distintas, sendo exclusão, também citado em alguns trabalhos como extermínio, segregação, integração e inclusão, cada uma delas com estigmas que marcaram as pessoas com deficiência na sociedade, separando-as, diferenciando-as e, ainda hoje, fazendo vítimas reféns de bullying, discriminação e capacitismo.

Não que na contemporaneidade as fases da exclusão, segregação e integração tenham sido erradicadas, sendo aberto caminho para a inclusão. Ao contrário, ainda são relatadas situações onde as crianças com deficiência continuam a ser excluídas e separadas de grupos, em escolas e na sociedade, como registrado em tempos remotos.

De fato, a cronologia favoreceu a evolução dos direitos oferecidos às PCDs, mas não alivia o peso que cada fase representa, uma vez que ainda é possível se deparar com a incontáveis situações envolvendo tais práticas, nos tempos atuais.

É importante compreender a dinâmica de cada período, de modo a sair da abstração e entender a necessidade em se lutar por uma educação inclusiva. Através da figura que segue, é possível vislumbrar claramente, o contexto em que cada fase é colocada, onde o sujeito aparece de maneiras distintas em vários âmbitos da sociedade, quer seja nas escolas, comunidades, ambientes públicos em geral.

**Figura 1** Ilustração da diferença entre os períodos da exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Não Temos o que Comemorar – 3 de Dezembro – Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. Inclusão, Exclusão, Segregação, Integração. Disponível em: <https://casadaptada.com.br/2019/12/nao-temos-o-que-comemorar-3-de-dezembro-dia-internacional-da-pessoa-com-deficiencia/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/>. Website do Blog Casa Adaptada. Acesso em 09 de junho de 2024.

A exclusão, como a própria etimologia da palavra, do latim *excludo-ere*, não deixar entrar, expulsar (DPLP, 2008), traz, implícito em seu significado, o estigma da pessoa com deficiência que, na época, em determinados locais, não tinham direito nem mesmo à vida. Para além disso, quando vivos, eram excluídos do convívio familiar e social, sem gozar da educação, emprego, ou qualquer tipo de lazer e/ou prazeres.

O tratamento de exclusão perdurou até o surgimento do Cristianismo, derivado do nascimento de Jesus Cristo, onde a prática começou a ser derrubada através dos ensinamentos de caridade, igualdade e amor ao próximo, pela pregação de que todo ser é dotado de alma, reconhecimento dos deficientes como seres racionais como os demais, sendo merecedores de cuidado e atenção (Santos; Velanga; Barba, 2017). A relação de Jesus com cegos e leprosos, levantou questões humanísticas que iam além de concepções de cultuação ao corpo e a perfeição como base para o bem viver. A Igreja, portanto, inicia o combate ao infanticídio dos deficientes, ofertando a eles abrigo e alimentação.

Hospitais e instituições de caridade voltados aos deficientes e indigentes começaram a surgir no século IV, oferecendo a eles alimentação, abrigo, educação dentre outros cuidados, de acordo com Gugel (2007) *apud* Souza e Santos (2021):

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina era voltada para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (Gugel, 2007, *apud* Souza e Santos, 2021, p. 6).

A autora relata um passo importante no tratamento direcionado às pessoas com deficiência, uma vez que são reconhecidas como indivíduos carentes de assistência, dissociando, porém, de socialização e educação.

Algumas posições e pensamentos de grandes estudiosos e filósofos, foram evidenciando a necessidade de um olhar responsável aos que nasciam diferentes, como afirmações de Martin Lutero (1483-1546), que considerava afogá-los e orar pelos deficientes como prática moral, compactuando com os pensamentos fanáticos religiosos que doutrinavam a sociedade na época, que colocava as deficiências como ações demoníacas (Corrêa, 2010).

Outra visão retratada nesse período, é que os deficientes começaram a ser vistos como doentes que necessitavam de tratamentos médicos e reabilitações para convívio social, despertando os primeiros estudos científicos por volta do século XVI, com o médico e alquimista Paracelso (1493-1541) e o também médico e filósofo Cardano (1501- 1576). Já no século XVIII, o médico botânico francês François Emmanuel Fodoré demonstra a ideia de a deficiência ser um fator hereditário estabelecendo diferentes níveis e associando a diversos tratamentos (Corrêa, 2010). Porém, nessa fase, a exclusão acontecia de forma indiscriminada, caracterizando o primeiro estigma da educação especial.

A fase do segregar, traduzido do latim, *segrego*, significa separar do rebanho (DPLP, 2008), sendo remetida ao isolamento de grupos humanos. A questão da segregação surgiu com o pensamento voltado às dificuldades de convivência com o diferente, dito exótico, culminando na junção dos ditos iguais.

De acordo com Santos; Velanga; Barba (2017), nos séculos XIV e XV em diante, as deficiências eram tratadas sob o viés médico e científico, passando para o período de

institucionalização do século XIX ao XX, sendo evidenciado em asilos, hospitais psiquiátricos ou prisões, ficando os deficientes enclausurados apenas com direitos básicos de sobrevivência.

Pelo consenso social, as pessoas com deficiência eram incapacitadas, não apresentando serventia à sociedade, sem possibilidades de oferecer valia no mercado de trabalho, ou em qualquer outro lugar. Desse modo, a segregação não proporciona às PCDs uma interação capaz de fazer com fossem parte da comunidade, apenas dividir com seus pares, o direito assistencial.

Em meados de 1650, na cidade de Londres, surge, pela primeira vez, a descrição anatômica do cérebro humano, por Thomas Willis, afirmando que as deficiências e a disfunção até então conhecida como idiotia, eram frutos de alterações cerebrais, desencadeando uma importante mudança nas abordagens utilizadas, uma vez que a questão deixou de ser tratada através de fanatismo religioso, dando espaço à explicações científicas, tornando-se uma questão humanitária, não mais basicamente ética (Santos; Velanga; Barba, 2017).

Outro ator transcende nesse período, segundo Santos; Velanga; Barba, (2017), com a concepção de que a mente humana é uma folha em branco, uma tábula rasa, prestes a ser moldada pelo ambiente. Trata-se de John Locke, e sua teoria naturalista, onde a mente, sem letras, seria escrita pelas experiências.

Influenciados pela teoria da aprendizagem de Locke, os filósofos Jean Jacques Rousseau e Estevan Bonnot de Condillac elaboraram um pensamento educacional que serviu de base para o primeiro pensamento de educação especial, levantado pelo médico cirurgião Jean Itard, sendo considerado o precursor da modalidade, desenvolvendo um trabalho notável por cinco anos, com Victor, uma criança de 12 anos considerada com retardo mental severo, encontrada perdida na selva de Aveyron (Santos; Velanga; Barba, 2017).

Em 1770 foi criada a primeira instituição para educação de surdos, em Paris, pelo padre Charles Michel L'Epée, além de ser inventado o método de comunicação por sinais, após sua conclusão sobre a psicologia do surdo, em 1755, como encontra-se em Silva (1987):

Em 1755 o abade Charles Michel L'Epée (1712 a 1789) reconhecia que a psicologia do surdo era diferente daquela da pessoa que ouvia. Fundou uma escola para educação dos surdos em Paris, aperfeiçoando a linguagem por sinais como meio para instrução e comunicação de seus alunos. Acreditava que era necessário fazer entrar pelos olhos dos surdos tudo o que o restante da sociedade absorvia por meio do som, pela audição. (Silva, 1987, p.179)

Percebe-se, nessa colocação do autor, a percepção do religioso de que era realmente necessário adequar a educação à pessoa com deficiência, complementando, assim, o que lhe faltava.

Também em Paris, funda-se, em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos por Valentin Haüy, adaptando o processo de escrita comum às pessoas desprovidas de visão. Foram fundadas, ainda nessa fase da cronologia, institutos de educação de surdos na Inglaterra e Alemanha, destacando a invenção do método de leitura labial ou orofacial, pelo alemão Samuel Heinecke. A exemplo, foram criados novos institutos, em Liverpool, no ano de 1791, em Londres, com data de 1799, na cidade de Viena, no ano de 1805, e no ano de 1806, em Berlim (Santos; Velanga; Barba, 2017).

No ano de 1818, Esquirol, médico ortofrenista faz dissociação de doença mental, denominada demência, que o mesmo considerava como louco, de deficiência mental, o qual chamava de amênia, considerado como idiota, deixando a nomenclatura idiotia de ser um termo relacionado à enfermidade, passando a ser associado ao rendimento escolar. Dessa forma, abre-se portas para pedagogos se lançarem a estudos relacionados ao tema, apartando-o, de maneira abstrata, da área médica (Santos; Velanga; Barba, 2017).

Mais adiante, Belhomme, seguidor de Esquirol, pontua de maneira mais dirigida, os termos, dividindo-os em duas categorias. A primeira, conhecida por imbecilidade, classificada em três graus e, a segunda, idiotice, subdividida em dois graus. No pensamento de Belhomme, essa divisão abre portas para a possibilidade de educar deficientes mentais, de acordo com suas especificidades e escala de comprometimento (Santos; Velanga; Barba, 2017). Essa nova denominação, abriu caminho a novas instituições voltadas a esse tipo de ensino especializado.

O Jovem Louis Braille fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, em 1829, baseado no sistema criado por Charles Barbier, dez anos antes, possibilitando, assim, a educação aos cegos (Costa e Mori, 2013). O código de Barbier possibilitava que a comunicação fosse estabelecida sem uso de luz, em total escuro, através do tato de pontos salientes dispostos em papel ou papelão. O objetivo inicial era enviar mensagens à sentinelas.

O médico fisiologista Edouard Seguin, discípulo de Itard, levou os estudos mais adiante, reconhecendo a relevância do exercício sensório-motor, sistematizando, ainda, a metodologia do ensino especial, em sua obra “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas

e de outras crianças” (Costa e Mori, 2013), publicada em Londres, em 1846. Seguin demonstra que, em qualquer tipo de deficiência, existe possibilidade de aprendizado, a depender do tratamento direcionado, considerando o grau de comprometimento de suas funções, sua habilidade na aplicação do método, e o quando de inteligência o indivíduo apresentava.

Acerca das deficiências motoras, conhecidas como físicas, o atendimento educacional ocorreu tardiamente, em relação às demais, como citado em Costa e Mori (2013):

O atendimento educacional para as crianças com deficiência na área física foi o mais tardio; o primeiro registro sobre a educação nessa área é de 1832, com a criação de uma instituição, em Munique, para educar coxos, manetas e paralíticos. Nos Estados Unidos, relatam Kirk e Gallagher (1991), a primeira classe nesta área foi fundada em 1896. (Costa e Mori, 2013, p.68).

O atraso em ofertar educação especial a esse público, mesmo que de maneira segregativa, deve à questão de suas faculdades mentais serem preservadas, apesar da condição de deficiente, possibilitando o aprendizado. Por outro lado, em relação à mobilidade, o tema seguia indiscriminado, pois não se via, de certa forma, o acesso (ou a falta dele), como meio de viabilização da educação, por assim dizer. Outro ponto relevante a destacar, é que as pessoas com deficiência física adquirida, em sua maioria, eram escolarizadas antes do ocorrido. Essa modalidade foi desenvolvida no intuito primordial de atender os mutilados de guerra, não aos civis.

Maria Montessori, médica italiana, idealizou o método que leva seu nome, em 1907, que apresenta, por visão, o desenvolvimento autônomo e a liberdade individual (Röhrs, 2010). A abordagem montessoriana é uma metodologia de educação, elaborada como proposta de ensino especial dentro da perspectiva inclusiva que merece destaque por ser amplamente disseminada e utilizada em diversos países, devido ao seu direcionamento do desenvolvimento da criança como um todo, colocando-a em lugar de protagonista em sua prática de aprendizagem (Silvestrin, 2012).

Na concepção de Montessori, a criança aprende em consonância com o meio, construindo e participando. Para além disso, é necessário disponibilizar aos educandos, meios que possibilitem essa construção, como um ambiente adequado às suas especificidades, bem como atividades e práticas que caminhem na mesma linha de pensamento (Silvestrin, 2012).

Seguindo a ordem cronológica, a segregação ou institucionalização abre espaço à outra fase, a integração, que se caracteriza pela separação das crianças deficientes das demais, sem deficiência, consideradas por todos, como normais, sendo apartadas da sociedade com uma

visão respeitosa, mas não, inclusiva. A criança, desse modo, era incorporada à instituição escolar, tendo que adaptar-se ao modelo de ensino, prática distinta à inclusão.

A integração surge no início de 1940 através de serviços públicos de reabilitação. Porém, marcada por lutas contra a segregação e exclusão, inspirados na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, deixa de ter força, encaminhando as pessoas com deficiência para escolas regulares (Santos; Velanga; Barba, 2017).

O paradigma atual, conhecido como inclusão, surgiu nos Estados Unidos, questionando o atendimento às pessoas com deficiência, intencionando, portanto, defender um sistema de ensino de qualidade a todos.

Um marco importante para a inclusão, foi a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, ampliando o conceito educacional, salientando que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas limitações e diferenças, como citado em Brasil (1995):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Brasil, 1995, p. 05).

O documento expõe que o ensino deve ser voltado a todas as pessoas, de maneira a promover a equidade e igualdade, respeitando as particularidades das crianças, o que, na prática, é difícil, proporcionando a elas, o direito de galgar um futuro como qualquer cidadão. O papel da instituição escolar é promover e tornar acessível o aprendizado a todos e garantir a convivência social, não importa quais sejam as especificidades de cada estudante ali inserido.

Muitos foram os marcos responsáveis pela trajetória inclusiva pelo mundo, e, ainda, por alavancarem a educação especial e a inclusão. A realidade é que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estão presentes nas escolas, e é preciso que sejam atendidos em seus direitos, na totalidade. Como previsto no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948):

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso

aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (DUDH, 1948, p.5)

Para além de educação para todos, a pessoa, com deficiência ou não, deve ter seu direito à socialização, ao crescimento pessoal e profissional garantido, de maneira a construir-se em um indivíduo autônomo e crítico, com suas limitações e particularidades respeitadas, e suas habilidades assistidas, através de adequações curriculares e de acessibilidade, a começar pela educação, base de toda essa construção. Sendo assim, far-se-á a inclusão.

De certo modo, a inclusão no Brasil, ainda caminha a passos lentos, uma vez que se percebe muita teoria e a prática, em termos gerais, não se aplica como descrevem os documentos. É fato que, em relação ao que ocorria em tempos remotos, associado à exclusão e segregação, muito já foi realizado. Para além disso, tudo que se alcançou até o momento, foi angariado por lutas intensas por direitos e anseio por igualdade e, principalmente, por equidade.

No contexto histórico brasileiro, foram as Santa Casas de Misericórdia, em 1717, que realizaram um trabalho de suma importância, oferecendo, de certa forma, educação às crianças pobres e doentes deficientes abandonadas pelas famílias (Silva, 2010). Tendo em vista o conceito excludente e segregativo dominante na época, poder “aprender”, pode ser considerado um passo valioso para àqueles que mal eram notados pela sociedade como sujeitos de direitos. Porém, o que se destaca nessa ação, é o ato de caridade, a piedade que salvava as pessoas deficientes e as demais atendidas pelas referidas instituições, de uma vida miserável ou, até mesmo, de um fim cruel.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se no Império, através da criação de duas instituições, ambas no Rio de Janeiro, sendo o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC). O instituto foi idealizado pelo então adolescente José Álvares de Azevedo, que iniciou, no ano de 1850, uma peregrinação pelo país a favor das pessoas cegas do Brasil, que eram excluídas pelo fato de não enxergarem. José Álvares nasceu cego, e foi estudar no Instituto dos Meninos Cegos de Paris, onde teve contato com o braille. Retornando ao país, aos 16 anos, deu início a uma luta para que os cegos tivessem direito à educação, tomando como sua responsabilidade, difundir o braille e ensinar às pessoas

desprovidas de visão. Escreveu artigos nos principais jornais vigentes na época sobre a importância de os cegos terem seu próprio código de escrita, ministrou palestras em casas de famílias, e foi o primeiro professor cego do Brasil (Almeida, 2014).

Através de sua profissão de professor, enquanto ensinava Adélia Sigaud, filha cega do médico da corte imperial, Dr. Francisco Xavier Sigaud, José Álvares de Azevedo encontrou a possibilidade de oportunizar aos cegos, a educação que nem todos tinham como receber. Por via do trabalho realizado com a filha do médico imperial, conseguiu apresentar sua proposta para uma instituição semelhante à que estudou, em Paris, ao Imperador Pedro II. Passaram-se quatro anos até que fosse inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, infelizmente, não contou com a presença de seu idealizador, José de Azevedo, pois o mesmo havia falecido seis meses antes, acometido por uma tuberculose (Almeida, 2014).

O Instituto passou por significativas mudanças ao longo dos anos, sendo a mais relevante em 1891, onde, devido ao aumento da demanda, necessitou de um espaço mais adequado, mudando-se definitivamente para a Praia Vermelha, mudando ainda, poucos meses depois, seu nome para Instituto Benjamin Constant. Hoje, a instituição atende crianças e jovens cegos, surdocegos, com deficiência múltipla e baixa visão, sendo, ainda, referência na formação de profissionais e de reabilitação para indivíduos que perderam a visão (Almeida, 2014). É importante ressaltar que o IBC é um centro de pesquisas médicas, atendendo a população com consultas, exames e cirurgias de cunho oftalmológico, disseminando, também, pesquisa acadêmica no campo da educação especial.

Seguindo a cronologia, de acordo com Santos; Velanga; Barba (2017), em meados do século XIX, o surdo francês Eduard Huet idealizou e apresentou ao imperador, Dom Pedro II, em 1855, a proposta para a criação de uma escola para surdos, usando como base, sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-mudos de Bourges, na França, com a mesma finalidade. A proposta foi acolhida, sendo fundado o Instituto dos Surdos Mudos, em 1º de janeiro de 1856, conhecido atualmente como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Ainda, na proposta de ensino de Huet, eram contempladas as disciplinas de aritmética, história do Brasil, geografia, língua portuguesa, linguagem articulada, escrituração mercantil, leitura sobre os lábios e doutrina cristã.

O Instituto seguiu recebendo estudantes de todo território brasileiro, uma vez que era a única instituição que ofertava tal modalidade no país, se tornando referência ao que se refere à profissionalização, educação e socialização de pessoas surdas.

No início do século XX, o INES oferecia o ensino profissional além da instrução literária, o que condicionava a finalização dos estudos a um ofício. Até então, a língua de sinais utilizada era influenciada pela francesa. Foram longos caminhos até 1980 com o início dos movimentos pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, regulamentada, apenas, em 2005 (Brasil, 2008).

Em 26 de outubro de 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência intelectual, na cidade de Canoas/RS. Inspirado nas práticas do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que se destacou por valorizar o ser humano e se dedicar ao atendimento aos carentes, influenciando, ainda, a educação especial. Sob a mesma perspectiva, Helena Antipoff fundou a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte, em Minas Gerais, dando margem à fundação de institutos e associações fundamentadas pelo encanto dos educadores pela filosofia pestalozziana. Essas entidades seguem filiadas à Federação Nacional das Associações Pestalozzi - FENASP, com sede no Distrito Federal, que objetiva manter a qualidade dos serviços oferecidos, visando a igualdade e o direito à todos de forma equitativa (Brasil, 2008).

No ano de 1945, também pela sociedade Pestalozzi, inicia-se o atendimento educacional especializado a pessoas com superdotação, que passa a ser fundamentado em 1961 através da Lei nº 4.024/61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que institui o direito à educação aos “excepcionais”, alterada pela Lei 5.692/71, definindo “tratamento especial” aos educandos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 2008, p.10).

Outra instituição que marca a cronologia inclusiva no Brasil, é a AACD, inicialmente denominada Associação de Assistência à Criança Defeituosa (Santos; Velanga; Barba, 2017), hoje conhecida como Associação de Assistência à Criança Deficiente. Fundada em 1950 por Renato da Costa Bonfim, médico, é uma entidade sem fins lucrativos, com intuito de oferecer reabilitação às pessoas com deficiência, melhorando, assim, a condição de vida dessas pessoas (AACD, 2020). Hoje a instituição é responsável por grande movimento social, com ações que favorecem a inclusão, com apoio de redes de televisão, artistas, e doações da iniciativa privada e de pessoas físicas.

Em 1954 funda-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no Rio de Janeiro, com objetivo de atender pessoas com deficiência, em especial, intelectual e

múltipla. Através do movimento iniciado em 11 de dezembro do referido ano, por intermédio do casal de diplomatas representantes dos Estados Unidos Beatrice e George Bemis que, chegando ao Brasil, não encontraram assistência para seu filho, deficiente Síndrome de Down, iniciou-se a associação. Desse modo, é importante destacar que o nascimento das APAEs está relacionado com a estrutura deficitária oferecida pelo governo, como encontramos em Leonarides (2024), onde afirma que:

Pesquisadores apontam a negligência dos governantes em prestar serviços essenciais, como educação e saúde à população, como o principal gatilho de iniciativas por parte da sociedade civil. Iniciativas essas com o objetivo de atender às demandas ignoradas ou mal assessoradas pelo setor público. Para pessoas com deficiência a situação era ainda mais crítica, pois o desconhecimento do potencial desses indivíduos, entre outros fatores, os relegavam a obscuridade de casas de saúde e/ou ao ostracismo dentro de sua própria família. (Leonarides, 2024).

Dessa forma, a autora esclarece que a falta do atendimento aos deficientes de maneira equitativa, parte de uma desorganização governamental quando se trata de adequar os meios para que os direitos favoreçam de maneira integral, às pessoas com deficiência. O fato de um casal estrangeiro, atores na criação de cerca de 250 associações em seu lugar de origem, chegar ao Brasil e não encontrar uma única instituição que atendesse seu filho deficiente, demonstra, de modo claro, que mesmo com tanta influência europeia, ainda havia muito o que fazer em relação à educação direcionada à inclusão.

Hoje contam-se 2.201 APAEs filiadas à Federação Nacional das APAEs - FENAPAES, que apresentam como principal missão, articular e promover ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, representando o movimento dentro e fora do país, visando a melhoria dos atendimentos prestados pelas APAEs (Leonarides, 2024).

Anos depois, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), impulsionando ações educativas direcionadas às pessoas com deficiência e superdotação (Brasil, 2008).

A década de 1980 se destaca por conquistas das pessoas com deficiência, na luta por seus direitos, sendo 1981, o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência - AIPD, declarado pela ONU, surgindo, no Brasil, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, os primeiros Centros de Vida Independente - CVI, e a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo - FENEIS. Marcaram ainda, o período, a Lei n° 7.853, que apoia a PCD, e a instituição do ECA, pela Lei n° 8.069 (FFHC, 2022).

Nos anos de 1990, destacam-se a inclusão de dados sobre PCDs no censo demográfico, em 1991, atestando a existência de 1,49% de pessoas com deficiência no país, cerca de 2.198.988 no total. Foi proferida a Convenção nº 159, que trata da Organização Internacional do Trabalho - OIT, dispondo reabilitação profissional e emprego para deficientes, instituindo, ainda, ação afirmativa sobre direito de trabalho, criando cotas para PCDs em empresas. Na mesma década, no ano de 1994, surge a Declaração de Salamanca, um dos principais marcos da inclusão (FFHC, 2022).

De acordo com a Fundação Fernando Henrique Cardoso (2022), em 1996 são instituídos o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, e a LDB. Em 1999, é criada a Comissão Brasileira e estabelecida a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, visando garantir plenos direitos sociais e individuais aos PCDs.

No ano 2000, é garantido o atendimento prioritário e dado o primeiro passo em relação à acessibilidade, através das Leis nº 10.048 e 10.098. Em 2001, é proferida a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, sob decreto nº 3956 (Brasil, 2001), documento resultante da Convenção de Guatemala. No ano de 2002, a LIBRAS é reconhecida como língua oficial (FFHC, 2022).

A década de 2000 é marcada por avanços para as PCDs, destacando o decreto nº 5296, que dispõe sobre direito à acessibilidade, Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006 e 2008, Regulamentação do BPC, em 2007, instituição da PNEEPEI, marco da pesquisa, aprovação do texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência pela ONU, criação da Organização Nacional de Cegos do Brasil - ONCB, no ano de 2008. No ano seguinte, foram realizadas mudanças significativas na CORDE, chegando ao patamar de “Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, um órgão integrante da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República” (FFHC, 2022) articulando e coordenando políticas públicas direcionadas à PCDs.

No período de 2011 a 2015, primeiro governo Dilma Rousseff, é observado o Plano Viver sem Limite, que articula “acesso à educação, a atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade” (FFHC, 2022). É instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo os direitos dos autistas iguais como PCD, também, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, marco de extrema relevância na cronologia inclusiva.

O ano de 2018 é marcado por avanços na acessibilidade, relacionados a projetos arquitetônicos, reserva de assentos, empreendimentos residenciais e acesso à obras para pessoas cegas, através do Tratado de Marraqueche, segundo FFHC (2022).

Em 2020, no Governo Bolsonaro, houve uma tentativa de reformulação da Política Nacional de Educação Especial, que entrou em vigor sob o Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, intitulada por Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, prevalecendo por 60 dias. Tal determinação foi revogada pelo Decreto nº 11.370/2023, de 1º de janeiro de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Scimago Institutions Rankings, 2024), devido a seu contexto geral que direcionava a um retrocesso em relação a tantas lutas e conquistas já consolidadas pela comunidade de pessoas com deficiência e suas famílias.

Em concordância com o PDL nº 437/2020, de autoria do Senador Fabiano Contarato (REDE/ES) e da Senadora Marta Gabrielli (PSDB/SP) e com outros diversos autores que analisaram o Decreto nº 10.502/2020, o documento foi considerado excludente por Nunes e Rodrigues (2022), uma vez que:

[...] o texto do Decreto nº 10.502/2020 foi aprovado sem considerar a participação social de uma parcela significativa do poder público e da sociedade civil, que, há mais de 30 anos, tem se dedicado para garantir o direito à educação a milhares de pessoas com e sem deficiência. Essa é uma prática ilegal e discriminatória, posto que não contraria apenas os normativos supramencionados, mas também o que foi pactuado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e no seu Protocolo Facultativo (2007, s./p.): “nada para as pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência” (Nunes e Rodrigues, 2022, p.19).

Uma vez que a PDL nº 437/2020, analisada pelas autoras, apresenta ementa que “Susta, nos termos do art. 49, V, da Constituição Federal, a aplicação do Decreto Federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que cria a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil, 2020, s.p.), é possível afirmar que a política não contempla a inclusão, ao contrário, torna o ato de incluir, exclusivo ao público alvo da educação especial, e não à todos que dela necessitam.

Em contrapartida ao retrocesso lançado através do Decreto Federal nº 10.502/2020, a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça), junto à outras tantas instituições que defendem a inclusão, considerando PCDs e pessoas excluídas de todas

as formas na sociedade, publica uma carta aberta em defesa dos princípios da EI nas escolas, em Brasília (2023), onde finaliza com a seguinte solicitação:

Diante do exposto, pedimos a atenção, o empenho e o compromisso de parlamentares, Ministérios da Educação, Saúde, Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, secretários de Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos, defensores e promotores públicos, sindicatos dos professores, associações, coletivos e movimentos sociais de pessoas com deficiência, pesquisadores do campo da Educação Inclusiva, professores e profissionais da Educação, e, destacadamente, do presidente Lula, no sentido de retomar os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI 2008), a fim de fortalecê-la e consolidá-la em todo o território nacional, e conter as ameaças de retrocesso e de exploração econômica da deficiência. Essa é a resposta firme e comprometida com os direitos já conquistados que a sociedade reivindica (Abraça, *et al*, Brasília, 2023, s.p.).

Tal carta expõe a significativa preocupação da população que tanto galgou por direitos, equidade e inclusão, sob ameaça de trazer práticas que, ao invés de elevar, limitaria o caminhar educacional e social das PCDs e demais pessoas discriminadas.

Considerada por diversos autores, como um retrocesso à educação especial e inclusiva, de maneira que o documento em questão “entende por inclusão a mera colocação do estudante com deficiência em sala de aula, sem a necessidade subsequente de alteração e adequação física atitudinal, didática e curricular” (Piccolo 2021, p.4), desfavorecendo a equidade, tão almejada no meio educacional. Tal prática, alia-se à desvalorização das habilidades dos educandos, uma vez que não compreende suas especificidades e limitações, retrocedendo, pois, aos tempos segregativos.

Desse modo, a EE é constituída apenas por pessoas com deficiência (iminente e visível), não considerando grande parcela da sociedade, que precisa de um olhar inclusivo. Nesse raciocínio, Piccolo (2021) coloca que:

Para além destes elementos, outro importante aspecto a ser ressaltado reside no fato de o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 cometer adicional equívoco ao vincular a ideia de Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público alvo da Educação Especial, desconsiderando a gênese histórica do surgimento do conceito de inclusão escolar no Brasil. Em um país cravejado pela insígnia da desigualdade e que até há poucas décadas atrás via o espaço escolar como ocupado quase exclusivamente por grupos hegemônicos da população a ideia de inclusão abrigou desde o princípio a entrada nestes espaços de negros, pobres, mulheres, das pessoas com deficiência, dos indígenas, enfim, dos que nada possuíam além da permissão, quando muito, de vender sua força de trabalho (Piccolo, 2021, p.4).

O olhar do autor sobre a exímia significância do ato de incluir, traz implícito o que realmente objetiva a política pública avaliada, que é levar condições educacionais, não apenas

de entrada, mas de permanência e conclusão, à toda parcela considerada excluída, socialmente falando, PCDs ou não.

Contudo, a reestruturação da política nacional de educação especial não se consolidou como esperado pelo governo que o elaborou, vigente na época, sendo derrubado não somente pelo presidente Lula, mas por uma gama de estudiosos, pais e defensores da causa, uma vez que, dialogando com a evolução legal dos direitos sociais e educacionais, das PCDs e da diversidade como um todo, não houve possibilidade de abrir brecha para tamanho retrocesso.

Como colocado, a trajetória da educação especial e inclusiva é marcada por grandes lutas, que ainda vem tomando forças, à medida em que as pessoas com deficiência se reconhecem e reconhecem, também, suas garantias como humanos, não apenas como pessoas com deficiência. Para além de identificação como indivíduos sociais, tais lutas emergem a partir de marcos legais que firmam direitos, proporcionando, ainda, igualdade e equidade.

### **3.4 Direito à educação e inclusão: relevantes bases legais**

No que se refere à educação, a legislação que abrange a Educação Inclusiva é relativamente nova, quando analisados os direitos civis, principalmente em relação à acessibilidade, adequações físicas e qualificação dos profissionais. Fato é que, tal legislação, fruto de lutas travadas pelas pessoas com deficiência, vem proporcionando meios para que isso aconteça, mesmo que de maneira mais teórica do que prática.

Em breve análise aos direitos civis brasileiros, vale salientar que, antes da promulgação da Constituição Federal vigente, o Brasil passou por um momento de relevante transformação a respeito do assunto, através do Código Civil de 1916, por Clóvis Beviláqua (1859-1944), instituído pela Lei nº 3071 de 01 de janeiro de 1916, revogado pela Lei nº 10406 de 10 de janeiro de 2002 (Brasil, 1916 *in* Legisweb, 2025).

De acordo com Frazão (2000), Clóvis Beviláqua foi jurista, professor, historiador e legislador, nascido em Viçosa do Ceará em 1859, falecido no Rio de Janeiro, aos 84 anos, em 1944. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de número 14, não chegando a frequentar a instituição, devido a atritos gerados pela negativa, por parte da entidade, à inscrição de sua esposa Amélia de Freitas Beviláqua, escritora, a qual defendeu, demonstrando seu apreço à igualdade.

O Código de Beviláqua, em seu 4º artigo, apresenta que “A personalidade civil do homem começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo desde a concepção os direitos do nascituro”(Brasil, 1916 *in* Legisweb, 2025). Porém, toma as pessoas com deficiência, como absolutamente incapazes, ato comum para a época.

Porém, o código, em meio a 2.046 artigos, divididos em duas partes, elaborado, na época, com vistas à igualdade, coloca as PCDs, a quem se referia por loucos de todo gênero e surdos-mudos, que não conseguiam se comunicar, como absolutamente incapazes, necessitando, assim, de representantes, como disposto no 5º artigo:

Art. 5º. São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

I - Os menores de 16 anos.

II - Os loucos de todo o gênero.

III - Os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade.

IV - Os ausentes, declarados tais por ato do juiz. (Brasil, 1916 *in* Legisweb, 2025).

A grosso modo, o que, naquela época, remetia a um avanço, demonstrando significativa importância aos cidadãos, hoje, soa um tanto quanto exclusivo e capacitista.

A legislação brasileira vem se moldando ao longo dos tempos, a exemplo dos Códigos Civis e Constituições, importantes sustentáculos da sociedade, buscando contemplar a população, de acordo com suas necessidades, bem como, dos avanços científicos. Em análise, Gama e Neves (2024), colocam que:

Em um século tivemos seis Constituições, dois Códigos de Processo Civil, um Código Penal com uma posterior e grande reforma, e um Código Tributário Nacional. Isso sem falar das dezenas de leis especiais que, buscando atender às necessidades prementes da população, de novas relações que surgiam e careciam de regulação, ou mesmo de outras que já existiam, mas não gozavam de uma lei de regência, produziram grandes impactos na vida dos indivíduos, formando verdadeiros microssistemas, como o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais, apenas para citar alguns exemplos. Disso se percebe que o Código Civil de 1916 estava completamente ultrapassado (Gama e Neves, 2024).

Em conformidade com o descrito pelos autores, assim como tudo que abrange a evolução, o Código de Beviláqua encontrava-se obsoleto às mudanças, não contemplando mais as demandas da sociedade atual.

Hodiernamente, a Constituição Federal de 1988 mostra-se como pilar para a implantação da inclusão, apresentando no Artigo 3º, Inciso IV, que se deve “promover o bem

de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em Brasil (1988), no artigo 6º, é reforçada a questão de que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988, Emenda Constitucional N°90, 2015).

Dessa forma, o direito à educação é de cunho social, devendo ser prestado à todo e qualquer cidadão, bem como, assistência àqueles que necessitam, práticas paralelas à inclusão.

Advém no Artigo 205 a educação como direito de todos, estabelecendo o pleno desenvolvimento do indivíduo, exercício da cidadania e qualificação laboral. A “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio na educação, se manifesta no Artigo 206, Inciso I, garantidos como dever do Estado. E ainda, no Artigo 208, é garantido a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, (Brasil, 1988).

Em Brasil (1989), a Lei 7.853, de 24 de outubro, no Artigo 2º, inciso I, referente a educação, dispõe que:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (Brasil, 1989, p.1)

A lei, já em tempos remotos, trata a educação especial como direito primordial para as pessoas com deficiência, com vista direcionada à inclusão, uma vez que dispõe a matrícula regular em instituições públicas e privadas, em todos os níveis de ensino.

Outro documento que reforça a questão da educação inclusiva é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em Brasil (1990), afirmando que:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990, p.1, incluído pela Lei no 13.257, de 2016).

Assim sendo, todos os direitos dispostos no referido documento, são aplicados à crianças e adolescentes, de forma integral, independente de qualquer circunstância ou condição.

Através do Artigo 54 da Lei nº8.069/90, inciso III, que determina “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, p.18), firma-se a relevância da inclusão educacional, através da escola regular. O ECA assegura, ainda, o trabalho protegido, prioridade em ações e políticas públicas, tratamento especializado individual à deficientes mentais, a partir de suas particularidades, bem como, rege pena à ofensas ao cumprimento da lei. (Brasil, 1990).

Na mesma década, houveram movimentos que impulsionaram as tomadas de decisões para a elaboração de políticas públicas na área da educação inclusiva, uma vez que “Muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas” (WCEFA, 1990, p.7), sendo um entrave à prática educacional.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, de WCEFA (1990), institui, a partir de um levantamento mundial sobre a educação, em seu artigo 3º, tópico 5, que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (WCEFA, 1990, p.4).

Dessa forma, haja vista que a necessidade de inclusão educacional é bandeira hasteada em todo mundo, a luta pela igualdade e equidade vai tomando ainda mais força, diante da iminente prioridade a ser dirigida à educação especial.

A Declaração de Salamanca, em 1994, reconhece a capacidade e habilidades existentes em pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso firmado junto à Declaração Mundial de Educação para todos, destacando, ainda, o direito à educação, em escola regular, respeitando as necessidades especiais dos indivíduos, de acordo com suas especificidades. No referido documento, foram expostas, ainda, a estrutura da educação especial, devendo ela, equalizar as oportunidades para as pessoas com deficiência. (Brasil, 1994).

Partindo da premissa de que “Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados” (Brasil, 1994, p.3), torna-se incontestável a igualdade à educação às PCDs, de uma forma onde a instituição escolar ofereça de maneira adequada, possibilidade de aprendizado, respeitando as limitações de cada indivíduo, adequando espaços e fornecendo a acessibilidade necessária para tal ação.

Sobre a oferta adequada da educação especial, consta na Declaração de Salamanca, em Brasil (1994), que a escola precisa estar preparada para acolher a criança que apresenta necessidades educacionais especiais, de maneira a oferecer tal ensino e mantê-lo enquanto necessário for, acolhendo e barrando atitudes que possam desencadear em insucesso ou abandono. Isso estende-se a todas as situações de vulnerabilidade às quais uma criança possa estar sujeita.

Na LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, atualizada em 2014, observa-se a coerência entre a Constituição de 1988, e o avanço do ensino, ao menos em teoria, referente à garantia dos direitos educacionais de todos, anômalo à educação especial. A lei é incisiva quanto ao direito à educação, quando, em Brasil (1996), é disposto que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, p. 9).

Para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, o ato de aprender transcende a prática do ensinar, estendendo-se à convivência entre as pessoas, a interação e o movimento social, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” (Freire, 1989, p.9). Desse modo, conhecer e interagir com pessoas, dentro e fora do âmbito familiar, é a educação especial acontecendo dentro do que se tem por inclusão.

A LDB é um dos documentos mais valiosos dentre os que servem de base para a educação inclusiva, uma vez que regulamenta a educação inspiradas nos ideais de solidariedade humana, preparando o indivíduo para a vida. Indo ao encontro da EI, a lei cita que o ensino deve basear-se na igualdade de acesso e permanência, respeito, tolerância, considerando, ainda, as questões étnico-raciais (Brasil, 1996, art. 3º).

É relevante ressaltar que a educação especial é contemplada com o atendimento educacional especializado, garantido por lei, dispondo que deve ser ofertado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, p.11).

Na Lei de Diretrizes e Bases são dispostas, ainda, as obrigações incumbentes a cada esfera pública, união, estado e municípios, bem como, elenca deveres às instituições, aos docentes e sistemas de ensino. Expõe de maneira clara, a composição estrutural de cada etapa do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, norteando a educação de maneira geral, tratando, ainda, da arrecadação e destinação dos recursos financeiros que amparam as redes educacionais, bem como, de seus órgãos fiscalizadores.

A partir do artigo 58 da LDB, é tratada a EI, de modo que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p.33), dispondo do tratamento às pessoas deficientes ao que se refere à educação.

Uma vez colocada sobre o direito à educação às pessoas que necessitam de atendimento especial para seu pleno desenvolvimento educacional e em sociedade, a LDB, em Brasil (1996), dispõe que deve ser ofertado aos inclusos:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, art. 59, p. 34)

É nítido que, em tese, a educação especial é elaborada em cima de uma perspectiva inclusiva, contemplando a pessoa que não se desenvolve de maneira padronizada, segundo o que dita a sociedade, adequando e adaptando a escola e o ensino, às suas especificidades. O artigo trata de questões empíricas, de algo que deve ser feito para que o direito se faça cumprir, porém, o que se tem por realidade, não enquadra no que discorre a LDB, mesmo quase 30 anos após sua promulgação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, passou por importantes revisões, à medida em que se fizeram necessárias adequações de acordo com as mudanças sociais, como no inciso XIV, do artigo 3º que dispõe sobre o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (LDBEN,1996, p. 2, Incluído pela Lei no 14.191, de 2021).

A Lei dita, ainda, no 4º artigo, inciso IX, contemplando a educação especial inclusiva, que devem haver:

padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (LDBEN, 1996, p. 2, Redação dada pela Lei no 14.333, de 2022).

Desse modo, é claro o direito à acessibilidade que possa garantir a qualidade educacional oferecida às pessoas com deficiência, guardando dignidade durante o processo de ensino.

A referida lei, atribui um significado amplo à inclusão, quando assegura o direito de continuidade do aprendizado às pessoas internadas por motivo de saúde que sofram impedimento de frequentar a instituição escolar, impedindo, assim, que o mesmo fique alheio

ou seja penalizado socialmente, devido ao período em que não pôde ter acesso à educação regular (LDBEN, 1996, p. 3, Incluído pela Lei no 13.716, de 2018).

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional foi incluído, em 2021, sob a Lei no 14.191, de 2021, o Capítulo V-A, que trata da educação bilíngue de surdos, garantido que, entre outros direitos fundamentais, haverá “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (LDBEN, 1996, p.28, Incluído pela Lei no 14.191, de 2021). Essa inclusão legal é fruto de grandes lutas ao longo dos tempos, onde as pessoas surdas, assim como os demais deficientes, eram excluídas cruelmente devido às suas diferenças e dificuldades de comunicação e socialização.

Em suma, a LDB é um importante aporte legal para a educação especial para a inclusão, e para a educação como um todo, garantindo o direito primordial de aprendizagem, igualdade e equidade para todos, sem distinção de cor, raça, credo, ou qualquer manifestação cultural que, em tempos remotos, eram considerados impeditivos para aceitação social do indivíduo.

Na sequência das diretrizes normativas da educação, é colocado o Decreto nº 3.298, que Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (Brasil, 1999), apresentando por base, a garantia dos direitos exclusivos das PCDs.

A Lei explicita, em seu artigo 2º, no texto de Brasil (1999), que:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1999, p.1).

É claro que, em consonância com a legislação, as pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos que qualquer outro cidadão, como disposto na constituição, assinalando, ainda, a educação, que é base de construção para todos as outras integrações e crescimento social e profissional. O decreto passou por atualizações onde foram incluídos pontos amplamente discutidos, inclusive, com membros da comunidade, bem como, revogadas questões que não os atendiam mais como inicialmente proposto.

Outro importante marco para a EE, é o Plano Nacional de Educação, elaborada em 1996 e sancionada sob Lei nº 10.172, de 9 de janeiro De 2001, no governo de FHC, tratando da aprovação do PNE, para vigorar de 2001 a 2010, que dá providências à educação em todos os níveis, com vistas à inclusão, abrangendo a educação especial e indígena como tópicos dissociados do texto regular, baseado nos direitos já garantidos desde a Constituição de 1988. Já nessa primeira versão, a pretensão era garantir a educação e a permanência das crianças, jovens e adultos no ciclo de aprendizagem regular. Para tanto, Brasil (2001) dispõe que:

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei n.9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à frequência à escola (Brasil, 2001, p.54).

Segundo a visão enquadrada na lei, a educação especial vai de encontro a intersectorialidade, demonstrando que, para o pleno desenvolvimento da pessoa deficiente, que apresenta necessidades especiais, depende de um acompanhamento que vai além de ser recebido de maneira adequada na instituição escolar, deve ser recebido e tratado de maneira igualitária e equitativa na sociedade como um todo.

O documento dispõe, ainda, de uma grande quantidade de planos e metas que deveriam ser alcançados no período de 2001 a 2010, com vistas na elevação do índice de escolaridade populacional em escala global, melhoria da qualidade do ensino abrangendo todos os níveis, a redução das desigualdades, configuradas como barreiras impeditivas de acesso e permanência das pessoas na escola. Tais objetivos, devido à falta de meios concretos, como financiamento e adequações consistentes, não foram atingidos de maneira satisfatória (Dourado, 2010).

Em consonância com avaliações de planos e metas do PNE, entra em cena o novo projeto do Plano Nacional de Educação, que contempla inicialmente os anos de 2011 a 2020, sendo aprovado em junho de 2014, passando a vigorar até 2024. Dessa forma, o referido

documento passa a ser referência para a elaboração dos planos plurianuais na esfera educacional, como encontrado em Brasil (2014), onde afirma que:

A Emenda Constitucional no 59/2009 (EC no 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014, p.5).

Desse modo, os textos elaborados nos planos educacionais estaduais, distritais e municipais, têm, por base, as diretrizes traçadas pelo PNE, contemplando a diversidade educacional e possibilitando a igualdade em âmbito nacional.

O PNE trata de 20 metas específicas, estruturadas em estudos realizados, contando, ainda, com a “concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado” (Brasil, 2014, p.6), auxiliando na melhoria e organização do plano.

Traçando como pilar da escrita do PNE, o artigo 211, incisos 1º, 2º e 3º pontua a responsabilidade da União, de promover meios para uma educação de qualidade, com equidade e os devidos aportes estruturais e financeiros para que a ação, de fato, aconteça (Brasil, 2014).

Dessa forma, ao que se refere à educação especial, é disposto, na meta 4, em Brasil (2014):

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.11).

Na referida meta, é evidenciado o direito à educação às pessoas que apresentam deficiência, através de atendimentos especializados, que contemplem suas especificidades de acordo com as limitações de cada indivíduo.

Paralelo à oferta de ensino gratuito e especializado, a qualidade exige mais do que estrutura predial, material e didática. Há, portanto, o fator humano, referente à formação

profissional das pessoas que compõem a equipe que oferece os serviços direcionados ao público em questão.

O PNE, em Brasil (2014), ainda na meta 4, esclarece que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014, p.24).

Em consonância com a afirmação, para que tal feito se concretize, é necessário que haja, no referido plano, a implantação de SRM, para que ocorra o atendimento educacional especializado, englobando, ainda, formação continuada de professores para o tal atendimento nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014), viabilizando, assim, a inclusão.

O documento propõe também, uma articulação intersetorial envolvendo os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de dar continuidade à educação especial aos jovens e adultos deficientes (Brasil, 2014).

Para além da EE, o Plano Nacional de Educação, com vistas à educação inclusiva, contempla, em seu texto, um ensino amplo de alcance, demonstrando que a inclusão vai além do termo deficiência, alocando as barreiras sociais que dificultaram, por longo período, a apropriação da aprendizagem para diversos públicos. Nesse raciocínio, é disposto, em Brasil (2014), na meta 8 do PNE, o intuito de:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014, p.11).

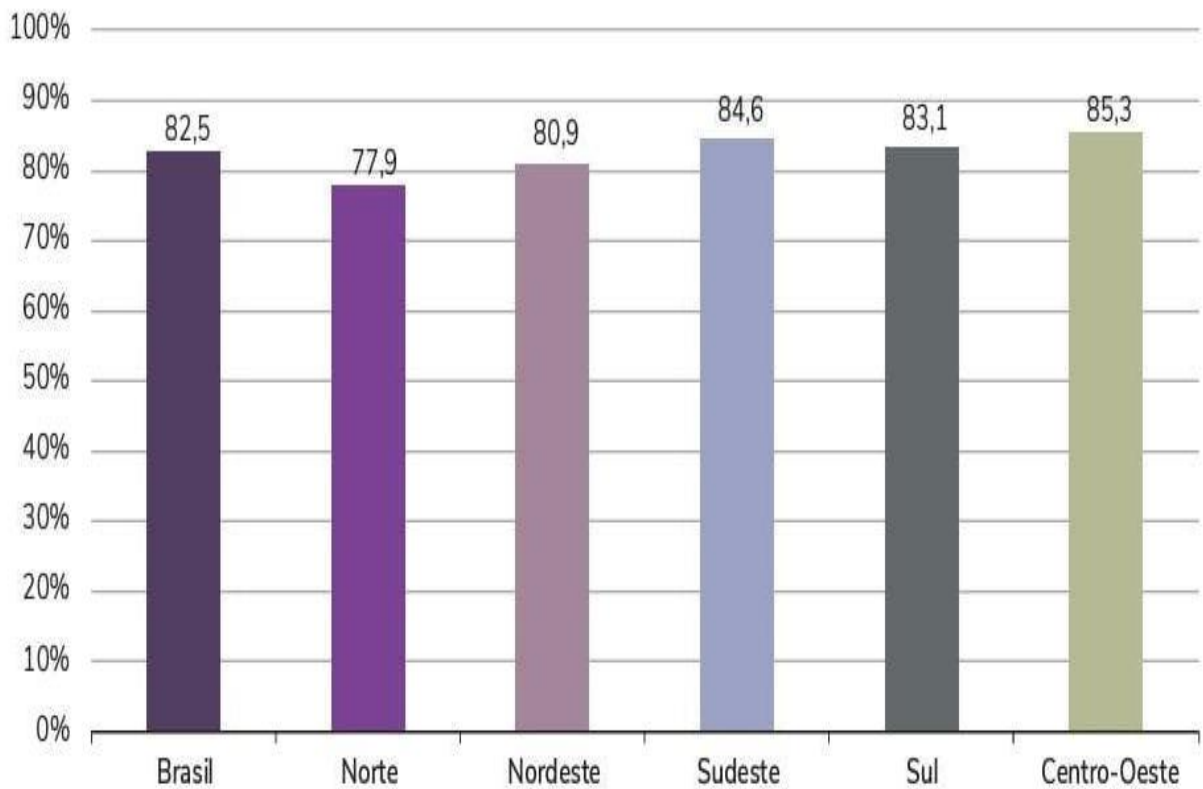
De acordo com a visão passada pela meta 8, é possível identificar que a inclusão se faz necessária onde a exclusão predomina. O público citado, de acordo com os levantamentos do IBGE, apresenta um baixo índice de escolaridade, devido a fatores sociais, que de alguma forma, impossibilitam o acesso à educação. Dessa forma, “a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita” (Brasil, 2014, p.11).

Em uma análise superficial da aplicação do PNE 2014/2024, precisamente focando na meta 4, traçada diretamente à inclusão de pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades e

superdotação para o crescimento educacional desse público, é possível concluir que os dados mostram uma evolução, porém, não atingindo a prospecção da meta. Existem, ainda, duas limitações significativas relacionadas a coleta das informações presentes no relatório de monitoramento: o censo utilizado para o estudo, sendo de 2010, uma vez que, na época de elaboração do documento, os dados coletados em 2022 ainda não haviam sido oficialmente divulgados; o outro, refere-se à questão metodológica, uma vez que o censo demográfico colhe informações de pessoas com deficiência intelectual, motora, visual e auditiva, ao passo que o censo educacional direciona-se à pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação, causando divergência entre os resultados apresentados e os reais (Brasil, 2024).

Os dados mostram, com base no censo de 2010, que havia 82,5% de alunos entre 4 e 17 anos de idade, frequentando a escola no Brasil, sendo a prospecção de 100% na meta 4 do PNE.

**Gráfico 1** Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola - Brasil e Grandes Regiões - 2010

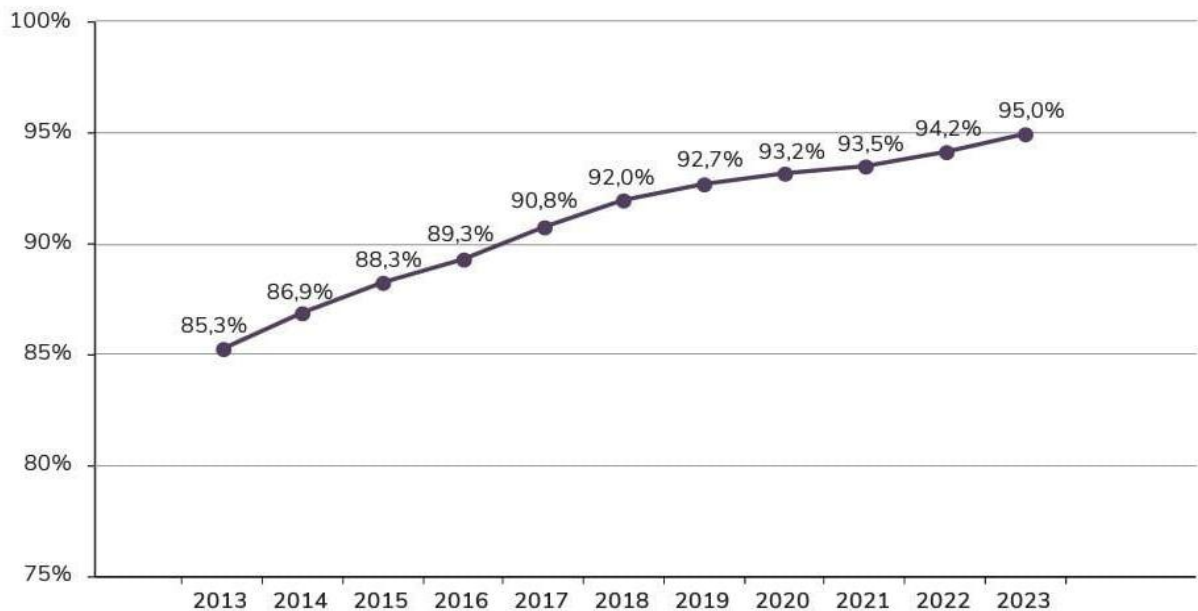


Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024. Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo Demográfico 2010/IBGE

Segundo as informações apresentadas por região, o Centro-Oeste lidera com índice acima da média nacional, seguido do Sudeste e Sul. As demais regiões, Nordeste e Norte, seguem abaixo da média. Em Brasil (2024), são atribuídos os mesmos dados, coletados por raça/cor e renda domiciliar per capita.

Outro importante indicador é o índice de pessoas deficientes, com TGD, altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns, que demonstra aumento significativo no período de 10 anos.

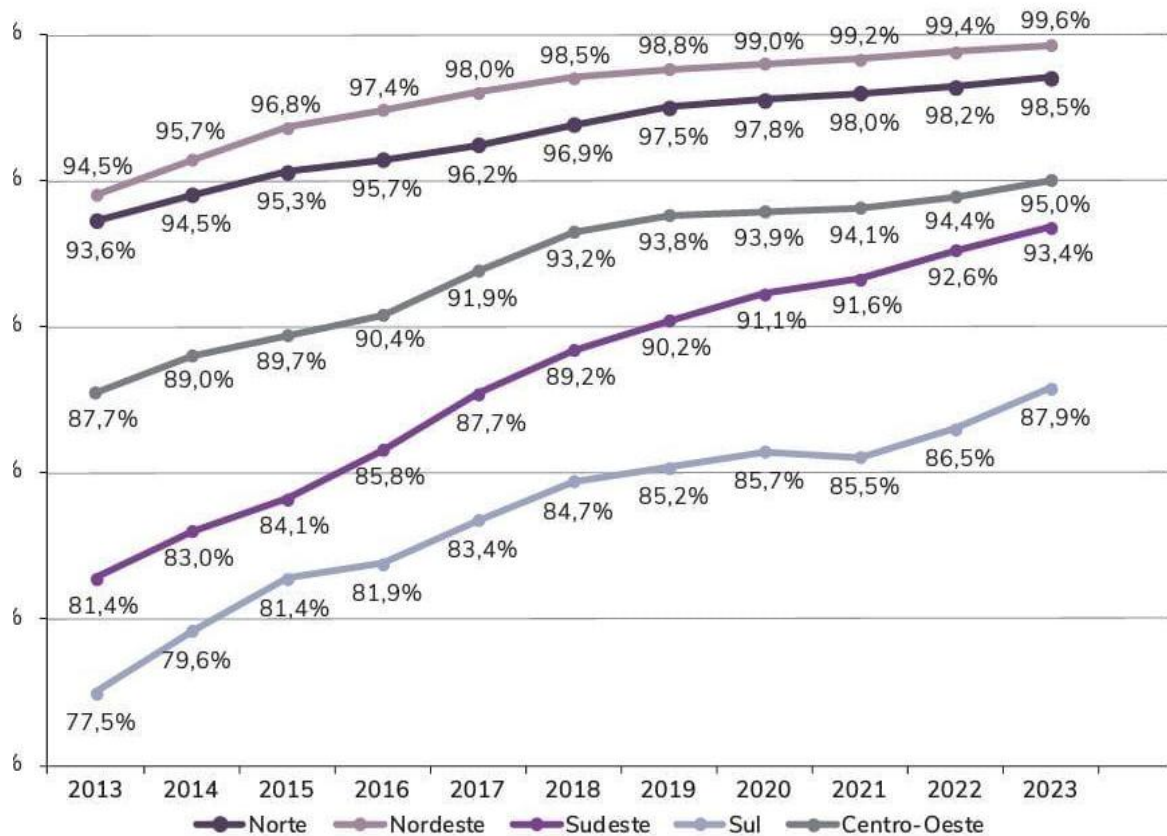
**Gráfico 2** Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Brasil - 2013-2023



Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024. Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023)

A projeção do gráfico evidencia um crescimento do percentual de pessoas que são público alvo da meta 4 do PNE matriculados em classes comuns de ensino, em 9,7 p.p. no período de 10 anos, partindo de 85,3%, em 2013, para 95% em 2023. Esse número mostra-se significativo para a educação especial inclusiva, abordada na política pública avaliada no estudo.

**Gráfico 3** Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Grandes Regiões - 2013-2023



Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024. Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023)

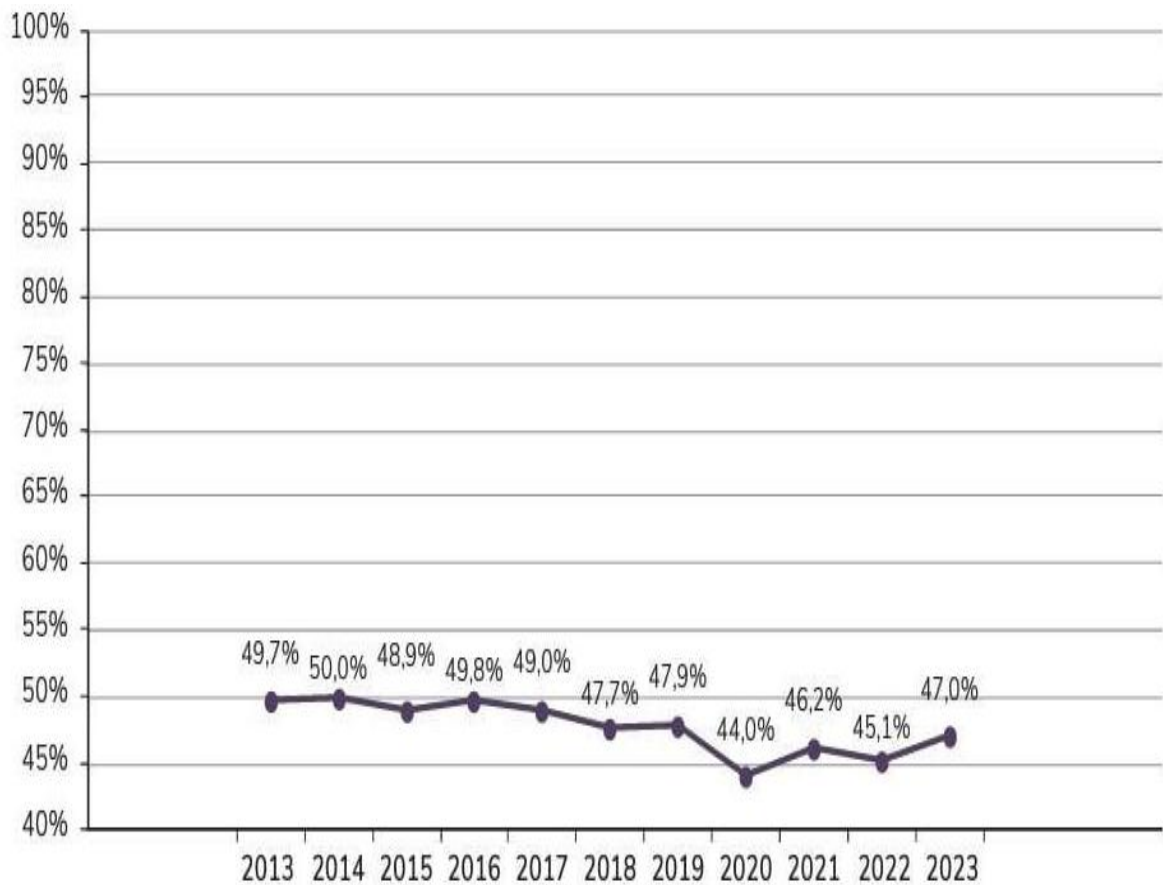
O crescimento segue ao que se refere às grandes regiões, de maneira significativa, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, que chegam próximo da meta estabelecida no PNE, e acima da média nacional, seguidas do Centro-Oeste, que se iguala a média nacional, Sudeste e Sul, que ficam abaixo.

No Relatório aparecem, ainda, os gráficos que tratam os dados sobre as matrículas em classes comuns do público alvo da meta 4 do PNE, em dimensões de escola por localidades rural e urbana, sexo, cor/raça e por dependência administrativa (Brasil, 2024), demonstrando direcionamento real à inclusão.

Seguindo com a análise com vistas ao cumprimento da meta 4 traçada no Plano Nacional de Educação, voltada à inclusão, é relatado um dado relevante também objetivado na

PNEEPEI, o Atendimento Educacional Especializado, ponto de destaque da educação especial e da educação inclusiva. Porém, os índices ainda estão significativamente abaixo do projetado.

**Gráfico 4** Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado - Brasil - 2013-2023

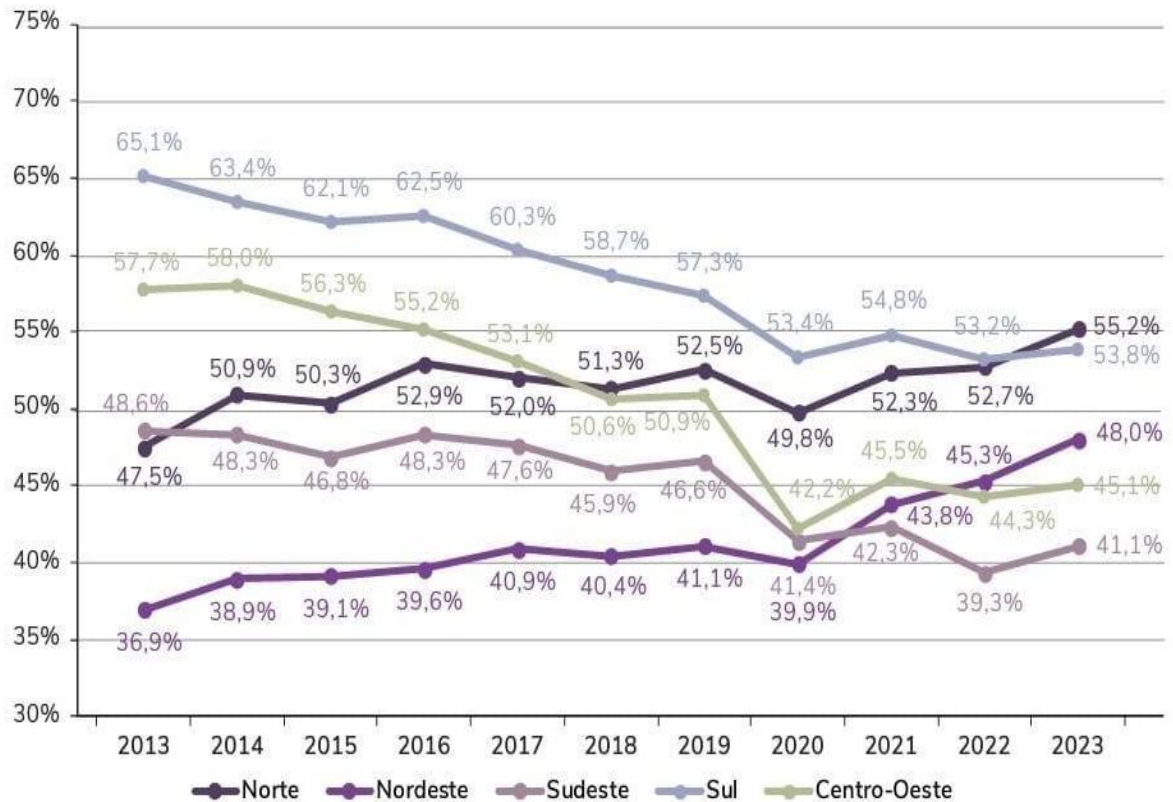


Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024. Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023)

O AEE é ponto importante para que a educação especial aconteça na perspectiva inclusiva, porém, houve um declínio na linha indicativa no período de 10 anos. “No período entre 2013 e 2023, houve uma redução de 2,7 p.p. no indicador, sendo que os anos com os menores percentuais da série foram 2020 (44%) e 2022 (45,1%) (Brasil, 2024, p.117).

Em relação às Grandes Regiões, o quadro apresenta-se na prospeção de queda na maioria das regiões, com exceção do Norte e Nordeste.

**Gráfico 5** Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado – Grandes Regiões – 2013-2023



Fonte: Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024. Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023)

Conforme observado nos dados apresentados no gráfico, com ressalva das regiões Norte e Nordeste, que seguem em crescimento, as demais, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, apresentam retrocesso, de modo a diminuir, também, as possibilidades de sucesso educacional das pessoas que recebem o apoio do AEE em sua caminhada de aprendizagem. As mesmas informações são demonstradas, no relatório de monitoramento, em gráficos que mostram o AEE para o público alvo da meta 4 do PNE, separados por dependência administrativa, sexo, raça/cor e, ainda, por localização de escola, ressaltando que, “no período entre 2013 e 2023, houve crescimento das matrículas em áreas rurais, passando de 30,7% para 45,8%, e uma redução em áreas urbanas, que representavam 52,1% em 2013 e passaram a representar 47,2% em 2023” (Brasil, 2024, p.122).

No contexto geral da análise apresentada pelo relatório de monitoramento, houve um crescimento nas matrículas de pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades ou

superdotação, porém, a oferta do AEE, segundo os índices, sofreu declínio na média nacional e na maioria das regiões brasileiras, descaracterizando a educação especial na perspectiva inclusiva.

Com base na observação no decorrer dos 10 anos do PNE, um novo documento emerge, para a próxima década, contemplando os anos de 2024 a 2034. Contudo, até o momento, segue aprovado o projeto de lei para o novo PNE, sendo, ainda, deferida a prorrogação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 até dezembro de 2025, através do PL 5.665/2023, inicialmente traçado para 2028, uma vez que apenas 3 dos 56 indicativos do referido plano, foram atingidos, apresentando, inclusive, retrocessos, levando em consideração, ainda, o tempo que os demais planos levaram para serem efetivados, em média, três anos (Brasil, 2024). Os cortes orçamentários foram atribuídos como importante agente para a falha do cumprimento das metas, com menos de 80% de orçamento da União para educação entre 2019 e 2023 (Brasil, 2023).

O novo PNE apresenta 18 objetivos, citando “acesso, trajetória e conclusão no ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 2024, p.12) no item 4, ressaltando a inclusão de maneira dissociada de deficiência.

Nos objetivos 3, 4 e 5, fica explícito o propósito de garantir aprendizagem e conclusão na idade certa na alfabetização, ensino fundamental e médio, “em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão”(Brasil, 2024, p.10, 12 e 14). Dessa forma, nota-se a necessidade de adequar as condições de acesso educacional, a fim de promover qualidade no ensino, independente das particularidades do educando, não necessariamente PCD, mas portador de qualquer característica que faça vista à exclusão e se torne barreira no processo de aprendizagem.

O item 9 apresenta a “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos” (Brasil, 2024, p.23), subdividido em 4 metas e 25 estratégias. Em Brasil (2024), o objetivo 9 expõe o propósito de:

Garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial – PAEE e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebis, em todos os níveis, as etapas e as modalidades (Brasil, 2024, p.23).

Vale salientar que a essência do PNE, em relação à educação especial continua na oferta do atendimento educacional especializado, objetivando a melhoria do aprendizado e acessibilidade do público alvo, com adição de maneira mais explícita, das pessoas com

deficiência auditiva, surdos, evidenciando a LIBRAS como primeira língua, assegurando a educação bilíngue ao referido público.

O projeto de lei do PNE 2024/2034 foi apresentado em 27 de junho de 2024, necessitando, ainda, de aprovação (Brasil, 2024). Fato é que, tendo em vista o iminente insucesso dos planos anteriores, é possível considerar o novo plano como uma manobra ousada, levando em consideração questões orçamentárias, estruturais, dentre outras. Em relação à EE e à EI, considerando a trajetória de lutas e conquistas, os componentes delegados na meta podem ser assinalados como o mínimo a ser feito, uma vez que o aprendizado é garantido por lei, a todos, sem distinção.

Outro documento referente a educação especial e inclusiva, é a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.176, de 6 de julho de 2015, instituída com objetivo de “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, art.1º, p.8).

A LBI garante às PCDs, plenos direitos na sociedade, considerando pontos desde a avaliação das condições das particularidades de cada deficiência, acompanhamentos adequados, atendimentos especializados no intuito de eliminar e/ou minimizar danos causados por barreiras impeditivas ao desenvolvimento de qualquer espécie, seja educacional, social, de comunicação, locomoção, psicológica ou referente a qualquer limitação pessoal que possa vir a impossibilitar a plena execução de seus direitos e participação como cidadão.

O documento garante aos deficientes proteção contra atos discriminatórios, excludentes ou restritivos de qualquer espécie, bem como, de ações de tortura, crueldade, opressão e quaisquer tratamento desonrante, reforçando o direito de igualdade, sendo considerados, ainda, público com maior vulnerabilidade, crianças, adolescentes, mulheres e idosos deficientes, sendo importante salientar que, ainda segundo a LBI, a deficiência não é marco impeditivo de execução da capacidade civil, como casar-se e constituir família (Brasil, 2015).

Os direitos fundamentais, como direito à vida, habilitação e reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte e mobilidade são dispostos com clareza no referido documento, ressaltando as devidas atenções que devem ser prestadas para cada situação, de acordo com as especificidades apresentadas pelas pessoas com deficiência.

Em relação a educação, mais especificamente a EI, a LBI dita, no artigo 27, em Brasil (2015), que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p.12).

O texto deixa claro o direito e acesso à educação, considerando as necessidades especiais de cada indivíduo, viabilizando, ainda, a exploração das habilidades de cada pessoa, de acordo com suas características, garantindo, assim, uma aprendizagem plena, dentro das possibilidades atreladas à particularidade de cada deficiência, possibilitando a participação social, atendendo ao interesse da PCD inclusa.

Na Lei Brasileira de Inclusão é delegado ao poder público, no art. 28, incisos de I à XVIII, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todas as modalidades, o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino, garantindo acessibilidade, o projeto pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado, a oferta de educação bilíngue com a LIBRAS como primeira língua para surdos, ensino em braille, atuação em prol de medidas individualizadas e coletivas que permitam não só o acesso mas a permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar, pesquisas que englobem novos métodos e materiais voltados ao público da EE, participação das PCDs e de suas famílias em ações desenvolvidas na comunidade em que são inseridas, ações de práticas pedagógicas inclusivas, acesso à educação superior, formação de professores voltado ao atendimento educacional especializado e tradutores de LIBRAS, oferta de profissionais de apoio, garantia de participação do referido público em atividades recreativas, de cultura e lazer, dentre outras ações que promovam a participação das pessoas deficientes como verdadeiros cidadãos na sociedade. As mesmas disposições são direcionadas às instituições privadas, com exceção do inciso IV, que trata da oferta de educação bilíngue, e do inciso VI, que trata da pesquisa de novos métodos e materiais que atentam ao público da educação especial (Brasil, 2015).

Outras disposições relevantes trazidas pelo texto da LBI, trata dos direitos das PCDs em relação aos processos seletivos para entrada e estabilidade em IES, onde Brasil (2015), apresenta que devem ser adotadas as medidas que seguem:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015, p.13 e 14).

Uma vez que a inclusão deve ser aplicada, nos parâmetros legais, em toda vida escolar, as disposições atribuídas à educação superior mostram-se pertinentes, uma vez que a educação básica, sendo consolidada, caso seja do interesse do incluso, faz-se necessário as devidas adequações para que haja continuidade na oferta de qualidade do aprendizado, a fim de que sejam, de fato, levadas em consideração, as habilidades das pessoas com deficiência, no pleno exercício da cidadania, através de sua formação acadêmica e profissional, dispondo, dessa forma, de todos o aparatos necessários para que isso ocorra, desde o ato da inscrição, até a efetivação do processo seletivo.

A LBI é um dos principais documentos norteadores para que ocorra o real cumprimento dos direitos voltados às pessoas com deficiência no Brasil, inclusive relacionados à educação especial e inclusiva, abrangendo desde os direitos fundamentais, inseridos na Constituição de 1988, até os de cunho educacional e social, trazidos também pela LDB e ECA, todos documentos base para a construção e implantação da PNEEPEI. A Lei Brasileira de Inclusão é, ainda, brevemente citada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, principal componente da política curricular da atualidade (Silva, 2020), que, justamente por apresentar tal relevância educacional, deixa a desejar ao que se refere à educação especial e inclusiva.

Seguindo a evolução dos marcos legais, discurremos brevemente sobre duas leis atuais que são lides relevantes relacionadas à inclusão. A primeira é a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990” (Brasil, 2012, p.1), onde a pessoa autista é qualificada como pessoa com deficiência, para todos os fins legais, garantindo o acesso à educação e profissionalizante, dando

plenos direitos aos autistas, dentro das especificações de PCD, identificação direcionada com informações pertinentes ao TEA, dispondo de todas as proteções atribuídas às pessoas com deficiência.

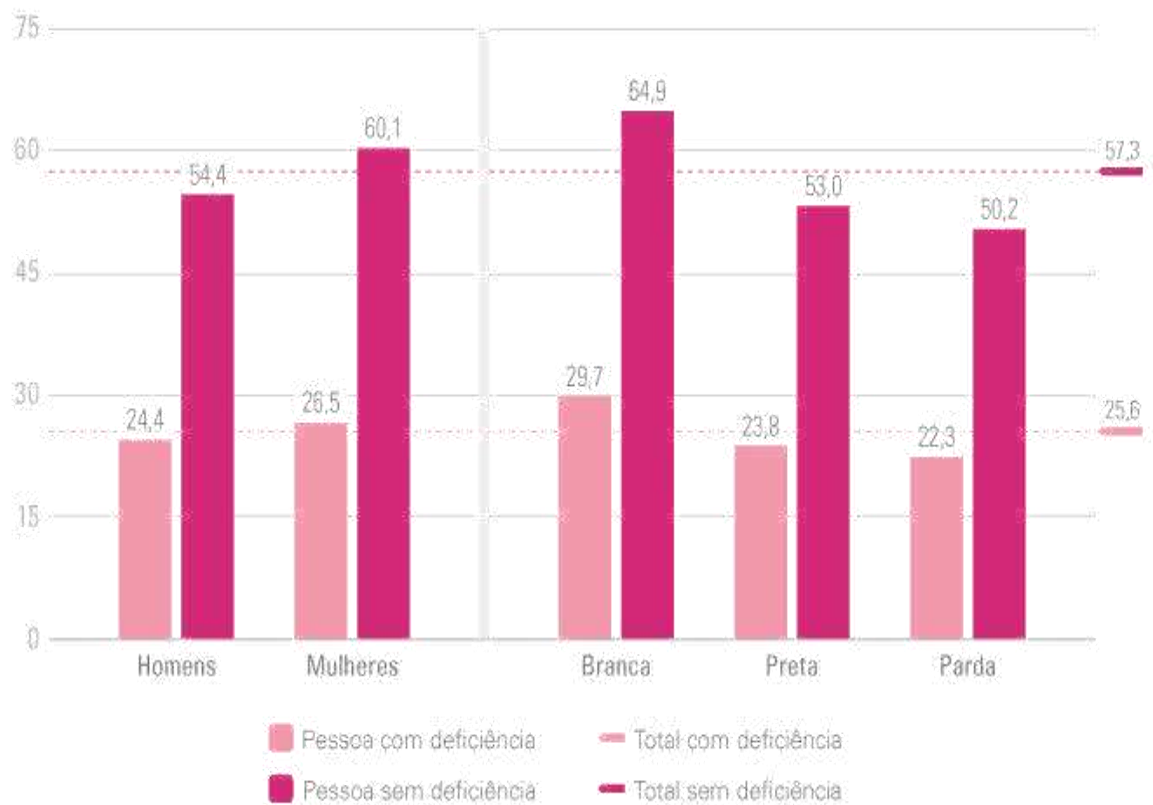
A outra lei é a Lei Romeo Mion, Lei 13.977, de 08 de janeiro de 2020, que “altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), e dá outras providências” (Brasil, 2020, p.1). Ambas tratam da identificação documental de pessoas autistas e de tratamentos prioritários em repartições públicas e privadas, de acordo com a legislação vigente.

Com intuito de averiguar a efetiva aplicação das leis e políticas que tratam dos direitos e assistências prestadas às pessoas deficientes, dados importantes sobre esse público são coletados e divulgados periodicamente pelo IBGE, servindo de parâmetro para melhoria e elaboração de ações que modifiquem a realidade dessas pessoas. Os dados mais recentes são logrados do censo demográfico de 2010 e da Pesquisa Nacional de Saúde - PNS de 2013 e 2019, não sendo comparáveis à pesquisa devido a disparidades metodológicas (Brasil, 2024).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD contínua apresentou dados relevantes em relação à escolaridade de pessoas com deficiência. O órgão apresenta números da população de PCDs que conseguiram concluir, no mínimo, a educação básica, em comparação com o percentual de pessoas não deficientes que realizaram o mesmo feito.

**Gráfico 6:** Comparativo entre pessoas com e em deficiência, com 25 anos ou mais que concluíram, pelo menos, o ensino básico obrigatório - Brasil

Por sexo e por cor ou raça (%)



Fonte: PNAD Contínua Pessoas com Deficiência 2022. Agência IBGE Notícias. Publicação 07/07/2023.

É perceptível a diferença entre a porcentagem de pessoas deficientes que concluíram os estudos, e das pessoas não deficientes. Tal fator pode ser atribuído à falta de acessibilidades, dificuldades de adequações e ausência de condições que favoreçam a permanência do público em questão, no ambiente escolar. De acordo com a pesquisa da PNAD contínua, apenas 1 entre 4 PCDs concluíram a educação básica.

A desigualdade é uma das maiores barreiras que dificultam a conclusão da aprendizagem, refletindo, ainda, na atuação profissional e ingresso do referido público no mercado de trabalho. Segundo Gomes (2023):

A desigualdade é ainda maior quando se acrescenta a questão do atraso escolar, observada por meio da taxa de frequência líquida ajustada, que considera a adequação idade-etapa de ensino. Para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Pouco mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens sem deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência (Gomes, 2023, Agência IBGE, gov.br).

Os números, segundo a autora, comprovam que as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para completar as etapas educacionais são evidentes em todas as faixas etárias, evidenciando a necessidade de melhoria de condições para acesso e permanência desse público, que são amplamente defendidos nos documentos apresentados no decorrer da referida pesquisa.

Fato é que, mesmo com tantas leis, portarias, decretos, marcos nacionais e internacionais acerca da implementação efetiva da inclusão, uma avaliação de como está sendo implantado, de como o público alvo é beneficiado (ou não) com a política, de como estão sendo analisados e tratados os resultados, se faz necessário, uma vez que, a visão de quem vivencia a aplicação dessa política, levando em consideração a proximidade com o objeto aqui apresentado, demonstra certa instabilidade em relação aos objetivos, as práticas e o efeito esperado. Conhecer a PNEEPEI é essencial para analisar sua execução.

#### **4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Atualmente, falar sobre inclusão não remete apenas ao fato de ser ou não deficiente. É uma questão de direito, garantia de igualdade social e equidade de oportunidades de desenvolvimento educacional e pleno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, considerada como a chegada da educação inclusiva de fato no âmbito educacional, apresenta uma proposta de inclusão, onde todos têm o direito de aprender juntos, participando e sem discriminações, trabalhando na concepção de mudanças estruturais e culturais, no intuito de atender as especificidades dos estudantes inclusos.

Desde os primórdios temporais da educação brasileira, o ensino foi elitizado, privilégio de determinados grupos sociais. A partir da democratização do que conhecemos como escola, houve uma facilitação ao acesso, mas grupos considerados fora do padrão da homogeneidade continuaram sendo excluídos.

Como justificativa para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são apresentados em formato cronológico, marcos históricos e normativos, dados quantitativos sobre o crescimento das matrículas do público alvo da educação básica especial na educação básica do ano de 1998 a 2006, diagnosticando o quadro

inclusivo da época, o objetivo da PNEEPEI, o público alvo da educação especial, diretrizes e a bibliografia de espelho de sua construção (Brasil, 2007).

A proposta converteu-se em um documento consistente elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 (Brasil, 2007), entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, por membros da Equipe da SEE/MEC composta por Claudia Pereira Dutra<sup>1</sup>, Claudia Maffini Griboski<sup>2</sup>, Denise de Oliveira Alves<sup>3</sup>, Kátia Aparecida Marangon Barbosa<sup>4</sup> e pelos colaboradores Antônio Carlos do Nascimento Osório<sup>5</sup>, Cláudio Roberto Baptista<sup>6</sup>, Denise de Souza Fleith<sup>7</sup>, Eduardo José

---

<sup>1</sup> Secretária de Educação Especial

<sup>2</sup> Diretora de Políticas de Educação Especial

<sup>3</sup> Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

<sup>4</sup> Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

<sup>5</sup> Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

<sup>6</sup> Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

<sup>7</sup> Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Manzini<sup>8</sup>, Maria Amélia Almeida<sup>9</sup>, Maria Teresa Egler Mantoan<sup>10</sup>, Rita Vieira de Figueiredo<sup>11</sup>, Ronice Muller Quadros<sup>12</sup> e Soraia Napoleão Freitas<sup>13</sup>.

A PNEEPEI aponta fundamentação documental para sua elaboração desde a época imperial, na anteriormente citada criação do IBC, em 1854, e do INES, em 1857, seguindo do Instituto Pestalozzi, datado de 1926, e da APAE, em 1954, quando a necessidade de uma educação especializada já se mostrava evidente. No mesmo contexto, a política apresenta, ainda, como fundamentação a LDBEN, Lei no 4.024/61, de 1961, trazendo o direito aos excepcionais à educação, a Lei no 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao atribuir tratamento especial aos deficientes e aos superdotados. Na cronologia da elaboração da política em questão, cita-se a criação da CENESP, em 1973, pelo MEC, sendo responsável pela gerência da EI no Brasil, seguido pela Constituição de 1988, que garante educação como direito de todos, com igualdade de condições de acesso e permanência, em seus artigos 205 e 206 (Brasil, 2007).

Entram na listagem documental de fundamentação para elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o ECA Lei no 8.069/90, reforçando a obrigação dos responsáveis em matricular os filhos na rede regular de educação, seguido da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de

---

<sup>8</sup> Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

<sup>9</sup> Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

<sup>10</sup> Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

<sup>11</sup> Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Phd.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

<sup>12</sup> Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista UFSC e Sign Language & Linguistics.

<sup>13</sup> Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

Salamanca, de 1994, marco mundial da inclusão. No mesmo ano é publicada a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, dispondo sobre a institucionalização da integração instrucional, não enfatizando de maneira propriamente dita, a inclusão, uma vez que não reformula práticas para atender de maneira específica, e sim, homogênea, mantendo, apenas, os alunos nas particularidades amplas da educação especial (Brasil, 2007).

A LDB atual, Lei nº 9.394/96 determina adequação a currículos, recursos, métodos e organização no intuito de atender às especificidades, bem como, da instrução de direcionamento para àqueles que, devido a deficiência, não tenham atingido o nível educacional em tempo regular (Brasil, 2007). Em 1999, entra em vigor o Decreto nº 3.298, regulamentando a Lei nº 7.853 de 1989, referente a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, antepondo a EE como modalidade transversal às demais modalidades de ensino, dando relevância à introdução da educação especial no sistema regular educacional (Brasil, 2007).

O documento traz a resolução CNE/CEB nº 2/2001, também como marco histórico normativo, uma vez que discorre sobre a obrigatoriedade de as escolas oferecerem e adequarem-se para atender ao público que demanda atendimento especializado, em caráter complementar ou suplementar, ofertando, assim, uma educação de qualidade aos mesmos. Fazem parte do *hall* de documentos que sustentam a elaboração a PNEEPEI, o PNE, Lei nº 10.172/2001, enfatizando a necessidade da educação especial e inclusiva através dos objetivos e metas traçadas em relação ao tema, e a Convenção de Guatemala, proferida pelo Decreto nº 3.956/2001, declarando a igualdade de direitos entre PCDs e pessoas não deficientes, ressaltando a importância do combate às barreiras impeditivas ao acesso à educação (Brasil, 2007).

Em continuidade a fundamentação da elaboração da política aqui avaliada, a CNE/CP nº1/2002 trata da relevância da formação de professores, em Brasil (2007), direciona:

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2007, p.9).

Desse modo, fica explícita a importância da capacitação profissional para o tratamento à educação especial e inclusiva, de maneira a atender as particularidades apresentadas pelo público incluso, intencionando nada além de uma educação equitativa e igualitária.

O documento cita, ainda, como normativos, a Lei nº 10.436/02, reconhecendo a LIBRAS como meio oficial de comunicação e expressão, tomando-a como disciplina para formação de professores e fonoaudiólogos, a Portaria nº 2.678/02, que dispõe sobre a difusão do Sistema Braille, a criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003, a divulgação do documento Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, em 2004, enfatizando a relevância das diretrizes voltadas à inclusão, o Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, priorizando a acessibilidade, sendo implantado, nesse contexto, o Programa Brasil acessível, dispondo de meios de apoio às ações de acessibilidade, o Decreto 5.626/05, que instaura a Lei nº 10.436/2002, tratando da LIBRAS como disciplina curricular, certificação de tradutor e intérprete e ensino da mesma como primeira língua para surdos, tornando a língua portuguesa, como segunda língua para o referido público (Brasil, 2007).

Na reta final normativa, o documento ressalta, ainda, o surgimento do Núcleo de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, em 2005, contemplando o predito público com centros de referência de atendimento educacional especializado, orientação às famílias e formação dos educadores, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Organização das Nações Unidas, no ano de 2006, estabelecendo a oferta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda em 2006, através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH, MEC, Ministério da Justiça e UNESCO, objetivando fomentar ações afirmativas para viabilizar a inclusão, o PAC, em 2007, lançando o PDE, onde “é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (Brasil, 2007, p.11), e, ainda, o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, onde o intuito principal abrange o acesso e permanência do aluno incluso, ao ensino regular, bem como, a disponibilização do atendimento às especificidades educacionais dos educandos, com ênfase no fortalecimento da inclusão (Brasil, 2007).

A política apontada neste estudo apresenta um considerável levantamento de dados históricos que englobam a cronologia anteriormente exposta, demonstrando a pesquisa feita acerca da educação inclusiva abrangendo leis, movimentos, decretos e outros termos, que foram sendo elaborados a medida em que se estabeleciam estudos e direitos envolvendo as pessoas com deficiência, a fim de justificar a incontestável necessidade de incluir os deficientes na sociedade, principalmente através da educação.

Por meio do Censo Escolar/MEC/INEP, como apontado em Brasil (2007), foi realizado o diagnóstico da educação especial, acompanhando o acesso à educação básica através da matrícula na rede pública, monitorando o ingresso nas classes comuns, a oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nas instituições escolares, acompanhamento do municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades específicas dos educandos durante o processo de aprendizagem. Em 2004 houveram mudanças significativas no Censo para que fossem informados a seriação ou etapa dos estudantes identificados no campo da educação especial, sendo transformado em sistema de informação on-line, no ano de 2007, facilitando e ampliando o universo da pesquisa.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2006, foram apresentados os índices no gráfico a seguir, segundo Brasil (2007).

**Gráfico 7:** Evolução de Matrículas na Educação Especial 1998-2006 - Brasil



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008

Os índices demonstram evolução constante e significativa dos números de matrículas das pessoas com deficiência, tanto em classes especiais, onde o crescimento

registrou 28%, quanto em classes comuns, caracterizando inclusão, com um salto de 640% de crescimento, em um total de 107% nas matrículas gerais de PCDs.

Outra informação pertinente durante o diagnóstico para a elaboração da PNEEPEI, são as matrículas por etapa educacional, onde, segundo dispõe Brasil (2007):

Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico) (Brasil, 2007, p.13, dados do Censo Escolar/2006).

Através do tratamento dessas informações dão margem à necessidade de desenvolvimento de meios que viabilizem o ingresso e permanência das pessoas com deficiência em classes regulares, dispondo de acessibilidade e adequações necessárias. Para além da importância de incluir, é preciso oferecer a convivência de crianças com deficiência com crianças que não apresentam as mesmas condições, como evidenciado em diversos estudos de pensadores como Montessori e Piaget. Porém, no estudo apresentado como diagnóstico para a construção da política pública aqui avaliada, “as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns” (Brasil, 2007, p.13), contrariando tais estudos.

Em relação ao ensino superior, o número de alunos PCDs entre 2003 e 2005 passou de 5.078 para 11.999, registrando aumento de 136%. Contudo, o crescimento não sinaliza progresso, ao contrário, evidencia ainda mais a necessidade de adequação e acessibilidade, com o fortalecimento de políticas públicas no combate à exclusão educacional e social (Brasil, 2007).

Outro dado relevante coletado no diagnóstico, diz respeito às condições arquitetônicas das instituições escolares que apresentavam matrículas de PCDs, onde, no ano de 1998, das 6.557 escolas, apenas 14% dispunham de sanitários acessíveis. Já em 2006, em 54.412 prédios escolares com matriculados para a EE, 23,3% possuíam as mesmas condições, e 16,3%, eram dotados de vias acessíveis (Brasil, 2007), o que mostra uma disparidade significativa ao que se refere à inclusão, onde a grande maioria das instituições não mostrava preparo para receber tal público.

Finalizando a questão diagnóstica da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é apresentado um dado de suma relevância, que

trata sobre a formação profissional de professores atuantes na educação especial, onde, segundo encontrado em (Brasil, 2007), os docentes:

em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2007, p. 13 e 14. Dados do censo Escolar/2006).

O expressivo crescimento evidencia a busca por ofertar um atendimento educacional especializado de qualidade na aplicação da EI, de maneira que, com o crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência em classes regulares, o trabalho voltado à educação inclusiva necessita acompanhar qualificando os profissionais que atendem esse público, um fato importante apontado na PNEEPEI.

Em dados compilados em documento mais recente, que trata acerca da consolidação da educação especial no Brasil entre o período de 2003 à 2016, o cenário apresenta-se divergente do coletado pelo censo de 2006, como demonstrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 8:** Matrículas de estudantes Público Alvo da Educação Especial na Educação básica, Brasil 2003-2015



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016

É evidente o salto no número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da educação especial, na educação básica que, em 2003, era de 504.039, passando, em 2015, para 930.683,

totalizando aumento de 85%, sendo, ainda, notificado crescimento de 425% de egressos em sala de aula comum, havendo, ainda, decréscimo de matriculados em classe de educação especial (Brasil, 2016). Para além de acrescer em números de matrículas, os números expressam o caminhar progressivo da inclusão, onde o convívio de PCDs com pessoas não deficientes, em sala regular de ensino, auxilia no desenvolvimento e fortalece a igualdade.

O documento apresenta, ainda, resultados acerca do número de matriculados na faixa etária de 4 a 17 anos, na educação básica, em um total geral em classe comum e especial, passando de 455.009 em 2007 para 732.164 em 2015, em um aumento de 61%, sendo que, em classes comuns, esse número passa de 254.955 para 646.212, no mesmo período, apresentando 143% de crescimento (Brasil, 2016).

Os estudos apresentados apontam, de maneira mais detalhada, o número de matrículas de PCDs efetivadas na educação básica de ensino, especificando por tipo de deficiência, no período de 2003 a 2015, de acordo com dados do Censo Escolar MEC/INEP, ressaltando o crescimento positivo da educação inclusiva, como demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Relação de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica de ensino em contexto geral, em classes especiais e comuns, por tipo de deficiência

<b>MATRÍCULA DE PCDs NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO POR TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>									
<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>Geral</b>		<b>Classe Comum</b>		<b>Classe Especial</b>		<b>Varição (%)</b>		
	<b>2003</b>	<b>2015</b>	<b>2003</b>	<b>2015</b>	<b>2003</b>	<b>2015</b>	<b>G</b>	<b>CC</b>	<b>CE</b>
<b>Auditiva</b>	56.024	64.348	19.782	54.274	36.242	10.074	15%	174%	-72,20%
<b>Visual</b>	24.185	75.433	14.721	69.814	9.464	5.619	212%	389%	-40,6%
<b>Intelectual</b>	251.506	645.304	40.396	490.015	211.110	155.289	157%	1.113%	-26,44%
<b>Física</b>	24.658	128.295	12.342	100.254	12.316	28.041	420%	712%	127,68%
<b>Múltipla</b>	62.283	70.471	7.640	41.948	54.643	28.523	13%	449%	-47,80%
<b>Altas Hab. Superd.</b>	1.675	14.357	923	14.116	752	241	757%	1.429%	-67,95%
	<b>2009</b>	<b>2015</b>	<b>2009</b>	<b>2015</b>	<b>2009</b>	<b>2015</b>	<b>G</b>	<b>CC</b>	<b>CE</b>

<b>MATRÍCULA DE PCDs NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO POR TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>									
<b>TGD</b>	65.117	97.716	53.859	84.012	11.258	13.704	50%	56%	21,73%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados coletados do Censo Escolar MEC/INEP. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil - 2003 a 2016.

Os índices apontados no Censo Escolar MEC/INEP atestam o crescimento da inclusão em caráter geral em relação a todas as deficiências, entre os anos de 2003 e 2015, com exceção do TGD, que entrou na pesquisa a partir de 2009, demonstrando, também, aumento nas matrículas gerais do público alvo da educação especial. Outro fator relevante, é o aumento expressivo dos egressos PCDs em sala comuns, na educação básica, com queda nas matrículas em salas ou escolas especiais, com restrição, apenas, da deficiência física, que apresentou queda até 2009, aumentando expressivamente em 2010, chegando ao patamar de 32.110 matriculados em classe ou escola especial, voltando a cair em 2011, permanecendo em queda até o fechamento do estudo, porém, registrando alta de 127,68% de egressos na referida classe (Brasil, 2016).

Outros dados relevantes que também merecem destaque, salientados na tabela que segue, referem-se ao número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica por nível de ensino, englobando a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, técnico e educação superior, o que ressalta a legitimidade de oferta de educação de qualidade para todos, de maneira continuada, em todas as etapas do ensino, como rege a PNEEPEI, a LBI, LDB, alavancadas pela Constituição Federal de 1988, e tantos outros importantes documentos aqui tratados, atualmente voltados, para além da aprendizagem, à equidade e acessibilidade, como garantias de ingresso e permanência dos educandos que apresentam necessidades que os direcionam à educação especial e à inclusão.

**Tabela 2:** Relação de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica de ensino em contexto geral, em classes especiais e comuns - instituição pública e privada, por etapa de ensino

<b>MATRÍCULA DE PCDs NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO POR ETAPA DE ENSINO</b>									
<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Geral</b>		<b>Classe Comum</b>		<b>Classe Especial</b>		<b>Variação (%)</b>		
	<b>2003</b>	<b>2015</b>	<b>2003</b>	<b>2015</b>	<b>2003</b>	<b>2015</b>	<b>G</b>	<b>CC</b>	<b>CE</b>

<b>MATRÍCULA DE PCDs NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO POR ETAPA DE ENSINO</b>									
<b>Ed. Infantil</b>	97.006	64.048	12.286	51.891	84.720	12.157	-34%	322%	-85%
<b>Ens. Fund.</b>	309.678	682.667	119.811	576.795	189.867	105.872	120%	381%	-44%
<b>Ens. Médio</b>	5.940	65.757	4.441	64.488	1.499	1.269	1.007%	1.352%	-15%
<b>EJA</b>	26.557	114.905	7.736	54.865	18.821	60.040	333%	609%	219%
<b>Ed. Profis.</b>	<b>2009</b>	<b>2015</b>	<b>2009</b>	<b>2015</b>	<b>2009</b>	<b>2015</b>	<b>G</b>	<b>CC</b>	<b>CE</b>
	1.837	7.252	718	6.172	1.119	1.080	295%	760%	-3,49%
<b>Ed. Superior</b>	<b>Geral</b>		<b>Inst. Pública</b>		<b>Inst. Privada</b>		<b>Variação (%)</b>		
	<b>2003</b>	<b>2014</b>	<b>2003</b>	<b>2014</b>	<b>2003</b>	<b>2014</b>	<b>G</b>	<b>I. Pub.</b>	<b>I. Priv.</b>
	5.078	33.475	1.375	13.234	3.705	20.241	559%	862%	446%

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados do Censo Escolar MEC/INEP. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil - 2003 a 2016.

Referente aos dados discriminados sobre matrículas de pessoas com deficiência por etapa de ensino, é possível perceber que, na educação infantil houve um decréscimo de 34%, porém, esse número, segundo Brasil (2016), pode estar relacionado com o fato de ser decorrente do fato de “que até 2007 contabilizavam-se matrículas de pessoas com deficiência maior de cinco anos de idade na educação infantil, além da queda da taxa de natalidade percebida no país” (Brasil, 2016, p. 408). Dessa forma, o crescimento real pode ser notado de acordo com os números de egressos em sala comum de ensino. Em relação às matrículas em classe ou escola especial, houve queda geral, com exceção da educação de jovens e adultos, que registrou aumento significativo de 219%, mas continuou abaixo do crescimento do número de matriculados em classe comum. Sobre a educação profissional, os registros iniciaram apenas a partir do ano de 2009, pelo Censo Escolar MEC/INEP, e a educação superior foi caracterizado de 2003 à 2014, em matrículas gerais, divididas em instituições públicas e privadas, sem classificação de classes ou escolas especiais, relatando, também, relevante evolução do quadro de egressos PCDs no referido período.

Em levantamentos atuais, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP 2023, no documento de Resumo Técnico em versão preliminar (Brasil, 2024), são apontados contínuos avanços em relação à matrículas de pessoas com deficiência, por etapa de ensino, como segue em gráfico:

**Gráfico 9:** Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica

No referido estudo apresentado por Brasil (2024), é exposto o número de 1,8 milhão de matrículas de PCDs, pessoas com TGD, altas habilidades/superdotação em 2023, totalizando um acréscimo de 41,6% referente a 2019, com ênfase no ensino fundamental, não havendo decréscimo em nenhuma das etapas.

Um crescimento mais relevante é observado no ingresso do público alvo da educação especial em classes comuns de ensino. Segue descrito em tabela:

**Tabela 3:** Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão Incluídos em Classes Comuns, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023

Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino					
Etapa de Ensino	2019	2020	2021	2022	2023
Ed. Infantil	91,8%	93,0%	93,1%	95,2%	96,6%
Ens. Fund.	88,4%	90,4%	90,5%	91,4%	92,3%
Ens. Médio	92,2%	99,3%	99,4%	99,5%	99,5%
Educ. prof. concomitante/subsequente	99,5%	96,2%	99,5%	99,7%	98,2%
EJA	55,4%	54,8%	53,8%	55,1%	57,6%

Fonte: Elaborado pela autora,, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica contidos no Censo Escolar da Educação Básica - 2023, Resumo Técnico, versão preliminar

De acordo com os dados fornecidos no documento, com exceção da EJA, todas as etapas de ensino se mantêm acima dos 90% do número de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns do ensino básico em 2023 (Brasil, 2024), demonstrando que a inclusão caminha, mesmo que a passos lentos, em relação ao proposto na PNEEPEI.

Levando em consideração o direcionamento ideal de uma política pública, que seja identificar e trabalhar na derrubada de barreiras sociais que impossibilitem o crescimento, na educação essa proposta toma um rumo ainda mais crucial, uma vez que é de onde parte toda profissão que alavanca o país. Nesses termos, Barretta e Canan (2012) afirma que:

A educação não deve ser pensada de forma abstrata e a implementação das políticas educacionais são necessárias à sensibilização e à qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que, então, sejam criadas as políticas de Estado e não políticas de Governo, lembrando que nem tudo que serve para o Governo, serve para a escola, para a educação (Barretta e Canan, 2012, p.5).

Sendo assim, a qualificação profissional dos sujeitos atuantes na educação especial e inclusiva, deve então ser vista como um dos pontos principais a ser trabalhado na elaboração e implementação de uma política pública de caráter educacional, pois a falta de formação adequada de um docente pode se configurar como uma barreira impeditiva à aplicação de boas práticas educacionais inclusivas, uma vez que a política pública necessita ser pensada para a escola e para os estudantes, não como mero mecanismo governamental.

Portanto, seguindo no tratamento de informações relevantes sobre a implementação da educação especial inclusiva, é importante relatar um dado que constitui a base da EI, que versa sobre a formação do profissional de educação que trabalha com o público alvo. De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP, houve um crescimento significativo na formação de professores na educação especial, no período de 2003 a 2016, relatado em Brasil (2016), exposto no gráfico que segue:

**Gráfico 10:** Professor com Formação na Educação Especial - 2003-2015

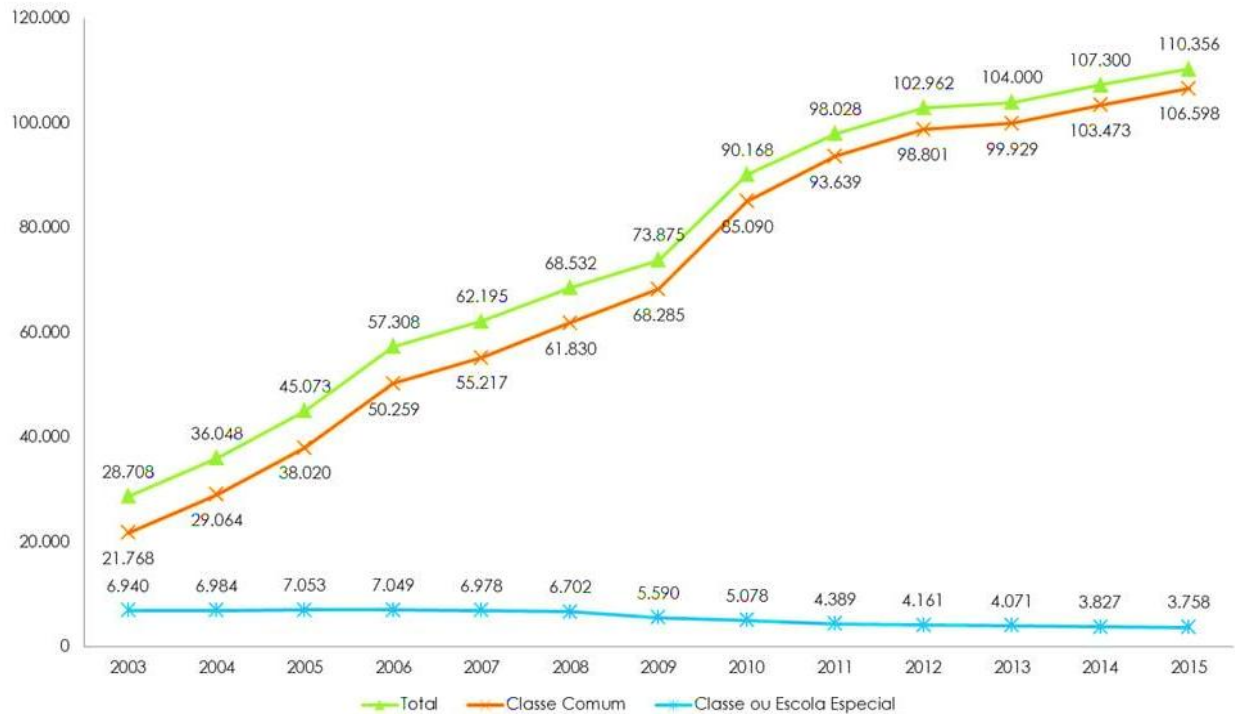


Fonte: Censo Escolar MEC/INEP. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016

A formação profissional é requisito essencial para o bom funcionamento de qualquer área do ensino. Na educação especial não é diferente, ao contrário, faz-se necessário dispor de metodologias, práticas inclusivas e conhecimento direcionado ao público alvo da inclusão, uma vez que as adequações curriculares são cruciais para o desenvolvimento do aprendiz. Nesse contexto, foi registrado pelo Censo Escolar MEC/INEP, um crescimento de 177% no número de professores habilitados para atuar na EE, passando de 33.691 em 2003, para 93.279 no ano de 2015, havendo uma queda entre 2008 e 2010, voltando a crescer no ano seguinte (Brasil, 2016).

Dando continuidade à evolução dos números da educação especial, o crescimento é percebido, também, no caminhar das escolas com matrículas de PCDs em classe comum, como demonstra o gráfico que segue:

**Gráfico 11:** Escolas com Matrículas de Estudantes com Deficiência - 2003-2015



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP. A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016

O aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, em classes comuns, é evidente, chegando a 390%, enquanto há um decréscimo de 46% nas matrículas em classes ou escolas especiais (Brasil, 2016). Tais números esboçam avanço ao que se refere à inclusão, mesmo com a falta de alguns viabilizadores de acessibilidade, despreparo da força humana de trabalho e ausência de adequações necessárias, é perceptível o esforço por parte do poder público e das instituições privadas, em se adequarem às leis e ao cumprimento dos direitos às pessoas com deficiência.

**Tabela 4:** Matrículas de PCDs, Pessoas com TGD e Altas Habilidades/Superdotação, (geral - classe comum especial) por Esfera Administrativa e Instituição Privada - Brasil

Matrículas de PCDs, pessoas com TGD e altas habilidades/superdotação					
Esfera Administrativa	2003	2017	2020	2023	Variação (%)
Municipal	3.147	574.015	702.534	1.002.732	31763,11%
Estadual	-	308.102	401.536	496.242	61,06%
Federal	-	3.786	6.434	8.682	129,32%
Privadas	-	180.543	198.396	263.874	46,16%

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Censo Escolar MEC/INEP 2015/2017/2020/2023, contidos no Relatório: A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016 e Resumos Técnicos Censo da Educação Básica 2017/2020 e 2023 (versão preliminar).

O objetivo apresentado na PNEEPEI propõe assegurar o acesso à educação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nas salas comuns, garantindo:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2016, p.37).

A partir desses termos, de fato, se garante um atendimento capaz de auxiliar de maneira efetiva o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência, abonando um acesso ao ensino que contemple as particularidades provenientes da deficiência ou transtorno do estudante, desde o princípio de sua vida escolar, perpassando pelas demais fases, chegando ao ápice, que seria o preparo para a vida profissional do mesmo, através de práticas pedagógicas adequadas, de acordo com as especificidades de cada indivíduo incluso.

Outro ponto a se destacar acerca do assunto, é a participação da família e da sociedade como um todo, uma vez que a falta de informação, condições de acesso e até mesmo de acompanhamento, que não se estende aos responsáveis pelas pessoas deficientes, dificulta o engajamento da família ao processo de forma efetiva. Porém, mesmo sendo instituído por leis e decretos, alguns dos pontos estabelecidos na política aqui tratada, não são encontrados nas instituições escolares, tampouco na sociedade, ao que se remete ao material, a questão

arquitetônica, a acessibilidade, a comunicação, a formação docente, a informação à comunidade, a práticas e didáticas oferecidas, dentre tantos outros pontos observados pela própria autora do presente estudo, enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede pública de educação básica.

O documento expõe, em sua base sobre o público alvo da educação inclusiva, além da Declaração de Salamanca, um dos princípios encontrados no documento Direito à Educação, que cita em Brasil (2006):

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Brasil, 2006, p. 330, 331).

Lê-se, portanto, dentro do contexto aqui colocado, o uso explícito do termo incluir, ao que se refere a significância de juntar-se, inserir-se, uma vez que trata não apenas de deficiência, transtorno e/ou superdotação/altas habilidades, mas sim de marginalização, etnia, cultura e afins. A questão do incluir por ser ou não deficiente, é proporcionar condições onde a equidade seja proposta de maneira real.

A partir de análises das práticas educativas atuais, encontradas no contexto escolar no momento presente, chega-se ao entendimento de que as propostas até então colocadas à deleite, não alcançaram o objetivo de garantir o acesso aos estudantes e dar apoio necessário para sua participação social e aprendizagem de maneira efetiva. Desse modo, a perspectiva da educação inclusiva engloba justamente integrar a educação especial à proposta pedagógica da escola regular, promovendo o acesso ao público específico e direcionando o atendimento às especificidades desses educandos, atuando na organização de redes de apoio, identificação de recursos, formação continuada, serviços e desenvolvimentos de práticas de parcerias.

A política apresenta a relevância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos, uma vez que o diferente auxilia nas descobertas. Descontextualiza, ainda, a questão das classificações, uma vez que soa de maneira taxativa, desconsiderando o fato de que as pessoas se transformam e são capazes de transformar, também, o contexto em que são inseridas.

Sob a perspectiva da PNEEPEI, em Brasil (2016), afirma-se que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2016, p.38).

Dessa forma toma-se como público alvo da EE, na referida política, PCDs, pessoas com TGD, altas habilidades/superdotação, onde, as ações traçadas são direcionadas ao público, paralelamente ao ensino comum, efetivando, assim, a inclusão.

Dentro do contexto descrito no documento, é considerada pessoa deficiente “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2016, P.39). Conceitua, também, que as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam alterações sociais recíprocas e de comunicação, interesses e atividades limitada, repetitiva e estereotipada, fazendo parte desse grupo pessoas com síndrome do espectro autista, autismo e com psicose infantil. As pessoas com altas habilidades/superdotação, são aqueles que apresentam potencial elevado em algumas áreas, a se destacar o intelecto, acadêmico, artes, psicomotricidade, liderança e criatividade.

Ao que se entende, de acordo com Mendes (2010), proposta é de que seja ofertado o atendimento educacional especializado a esse público, no intuito de potencializar suas habilidades, uma vez que a aprendizagem dentro de um padrão curricular linear e comum não seja a melhor opção para o desenvolvimento pleno desses estudantes, uma vez que:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (Mendes, 2010, p.101 e 102).

As atividades desenvolvidas nesse contexto, não são consideradas substituintes da escolarização, e devem diferenciar-se das práticas executadas em sala regular, garantindo uma assistência profissional, com práticas que facilitem a consolidação do conhecimento e a potencialização de habilidades que viabilizem a aprendizagem, levando em consideração as necessidades especiais dos estudantes com deficiência incluídos em salas comuns do ensino.

O atendimento educacional especializado apresenta como principal função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos que precisam de acessibilidade, na intenção principal de eliminar as barreiras que dificultam e/ou impedem o processo de aprendizagem do estudante em questão, complementando ou suplementando sua formação, visando a autonomia, independência escolar e social. A proposta é que esse atendimento seja realizado no contraturno da sala de aula regular, preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (Brasil, 2011).

Para além de ser profissional da educação, o documento especifica, em Brasil (2016), que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, além de aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (Brasil, 2016, p.42).

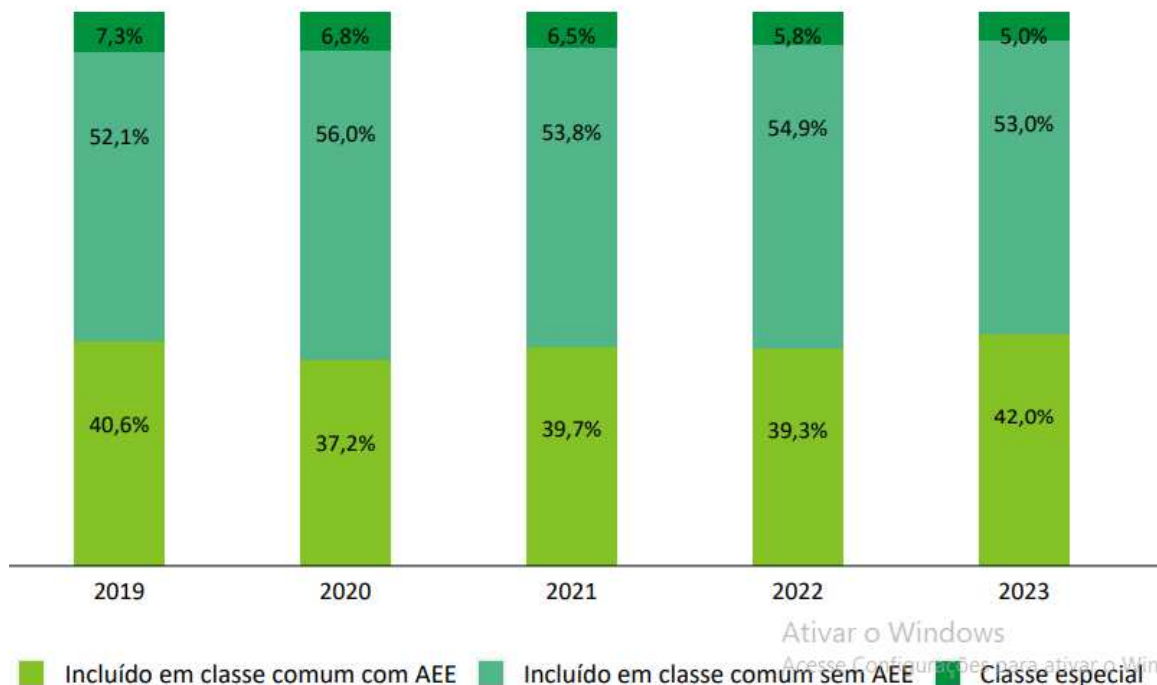
Assim como em qualquer área específica do conhecimento, existe, para a atuação no AEE, a relevância em ter preparo voltado ao público alvo do atendimento, para apresentar qualidade no serviço oferecido, no trato das intervenções e utilização dos recursos necessários para o desenvolvimento, complementação e suplementação dos estudantes. É importante saber, a fundo, o objetivo de cada prática utilizada, no intuito de fazer com que as mediações apresentem significado, divergindo de serem meras brincadeiras, jogos ou passatempos.

O que se objetiva é que esse atendimento ofereça “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (Brasil, 2016, p.40). Porém, a realidade é que isso é um fato, de certa forma, distante, ao que se refere a recursos acessíveis que englobam materiais, estrutura, capacitação profissional dos docentes, dentre outras questões inerentes a verbas e recursos públicos. A dificuldade em ter acesso a determinados materiais, principalmente de origem

tecnológica, faz com que seja inviável parte da porção lúdica da proposta da inclusão, sendo realizados apenas as práticas básicas e de fácil acesso ao profissional, o que limita a possibilidade de potencialização de habilidades dos estudantes inclusos.

Houve, no Censo Escolar MEC/INEP (2023), apresentado no Resumo Técnico 2023 (versão preliminar), um levantamento que trata do acesso ao AEE oferecido ao público alvo da educação especial, matriculados em sala de aula comum. Ao que se refere à prospecção encontrada na PNE, os valores divergem, separando as classificações entre alunos inclusos em salas comuns que recebem ou não, o atendimento educacional especializado, e os que são egressos em classes especiais. O gráfico a seguir evidencia avanços significativos sobre o tema:

**Gráfico 12:** Percentual de Matrículas de Alunos de 4 A 17 Anos de Idade com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação que Frequentam Classes Comuns (Com e Sem Atendimento Educacional Especializado) ou Classes Especiais Exclusivas – Brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica

De acordo com os índices apresentados no gráfico, através dos dados coletados no Censo Escolar MEC/INEP 2023, houve um aumento no percentual de incluídos em classes comuns, com acesso ao AEE, com quedas em 2020 e 2022, voltando a evoluir em 2023. Fato é que, mesmo com avanços, mais da metade dos referidos estudantes deficientes, com TGD e altas habilidades/superdotação, ainda não gozam do atendimento educacional especializado.

Outro ponto relevante a se destacar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é o destaque em se atentar às necessidades especiais das crianças desde o início de sua vida educacional, ainda na educação infantil, quando o estudante inicia aos três anos de idade. Antes do efetivo ingresso da criança no ambiente escolar, a atenção direcionada à ela, como PCD, pessoa com TGD e altas habilidades/superdotação, é introduzida com a chamada estimulação precoce, no intuito de minimizar os impactos de suas limitações no decorrer de seu desenvolvimento e percurso escolar, onde, mais uma vez, o lúdico é colocado como prática pedagógica essencial no atendimento educacional especializado, destacando, novamente, a dificuldade do alcance de alguns recursos pelos profissionais da área.

No documento é destacado que a aplicação “da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (Brasil, 2016, p.40). Desse modo, coloca-se a importância da manutenção cultural na implantação da educação inclusiva, valorizando não somente as particularidades individuais do indivíduo, mas, também, a afirmação de suas raízes socioculturais.

É relevante ressaltar a colocação da política acerca da proposta inclusiva para além da educação básica, abrangendo o ensino superior, almejando qualificar e promover inclusão profissional, destacando a coerência da acessibilidade arquitetônica, de comunicação, de informatização, de materiais, dentre outros, para proporcionar maior aproveitamento dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes inclusos.

Dentro desse contexto, vale salientar que o ingresso de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior ainda é um desafio, mesmo com os direitos garantidos por lei, como a já citada Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas aos deficientes, bem como leis, decretos e afins que tratam sobre acessibilidade e garantias de atendimentos que visam proporcionar maior qualidade de aprendizado aos estudantes inclusos.

Outro ponto a se destacar como prática ainda não implantada conforme o objetivo, dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é a inclusão dos alunos surdos. A proposta é a implementação da educação bilíngue, onde a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), seja a disciplina principal, conhecida como L1, e a Língua Portuguesa seja segunda língua, ou seja, L2. Porém, pouquíssimas escolas ofertam essa

modalidade no Brasil, segundo dados do ano de 2020, 64 escolas bilíngues que atendem cerca de 63.106 alunos surdos, surdo-cego e com deficiência auditiva (Brasil, 2020).

Acerca dessa informação, e de acordo com o conhecimento inerente à profissão de professora do AEE, muitas crianças surdas, surdas-cegas ou com deficiência auditiva, não tem acesso a Língua de Sinais no meio familiar e, devido à falta de capacitação dos docentes, sofrem com a falta dessa comunicação também nas escolas. A escassez de informações, de escolas especializadas, bem como, de acesso às mesmas, podem ser consideradas responsáveis por dificultar o processo de inclusão desse público, atrasando, de certa forma, seu ingresso social, pois, quando o aluno não dispõe da Língua de Sinais, a alfabetização conseqüentemente sofre atrasos devido à falta de interação adequada, não de capacidade ou habilidade do aprendente, o que pode ser considerado uma falta do sistema e, portanto, da implantação da política inclusiva de fato.

A política estudada dispõe, ainda, sobre a necessidade de intérprete para os alunos surdos, surdos-cegos e deficientes auditivos, e de profissionais de apoio para o acompanhamento dos alunos que apresentem limitações relacionadas a atividades pessoais como alimentação, higiene, locomoção, dentre outras que necessitem de auxílio dentro das instituições escolares. Porém, sobre o segundo ponto acima discriminado, é possível afirmar ser outra realidade não contemplada ou realizada de maneira diferente ao proposto, dentro das escolas, uma vez que são observados alunos que gozam desse serviço sem apresentar os devidos atributos para tal, bem como há outros que se enquadram nas citadas características, mas, devido a algum desvio do sistema, não desfrutam de tal direito. Outro ponto a ser questionado na proposta política aqui analisada.

No documento analisado, intitulado “A Consolidação da Inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016”, encontra-se um tópico voltado aos Documentos de Orientação à Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2016), que objetiva:

orientar os sistemas de ensino na implementação da política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, elabora notas técnicas e pareceres, tratando especificamente, de temas sobre os quais os sistemas de ensino demandam. Para compor este documento, foram selecionadas notas técnicas e pareceres emitidos, que abordam temas de interesse geral (Brasil, 2016, p.42).

Desse modo, a implementação da referida política pública fixa seu embasamento legal e auxilia as instituições de ensino na aplicação da proposta contida no documento, guiados pelo sistema da legislação brasileira.

De acordo com a orientação para implementação da PNEEPEI, segue tabela resumindo os documentos contidos na consolidação da inclusão escolar de 2003 a 2016, composta de notas técnicas e pareceres técnicos:

**Quadro 1:** Documentos de Orientação à Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documentos de Orientação à Implementação da PNEEPEI		
Tipo de Documento	Data	Assunto
NOTA TÉCNICA Nº 16 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC	21 de Janeiro de 2016	Pareamento de dados do Programa PBC na Escola
NOTA TÉCNICA Nº 25 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC	16 de Março de 2016	Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil
NOTA TÉCNICA Nº 29/2016/DPEE/SECADI/MEC	30 de Março de 2016	Resultado do Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais
NOTA TÉCNICA Nº 33 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC	14 de Abril de 2016	Informe de decisão judicial e recomendação aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012
NOTA TÉCNICA Nº 35 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC	20 de Abril de 2016	Informe sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016
NOTA TÉCNICA Nº 36 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC	22 de Abril de 2016	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens,

		Adultos e Idosos
NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 02 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	04 de Agosto de 2015	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil
NOTA TÉCNICA Nº 15 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	03 de Março de 2015	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014.
NOTA TÉCNICA Nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	18 de Março de 2015	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014.
NOTA TÉCNICA Nº 40 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	15 de Junho de 2015	O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação
NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI / DPEE	16 de Junho de 2015	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
NOTA TÉCNICA Nº 50 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	14 de Julho de 2015	Manifestação sobre demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Ref.: Orientações sobre promoção de acessibilidade no ENEM
NOTA TÉCNICA Nº 94 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	30 de Outubro de 2015	Orientações para o acesso das pessoas com deficiência às escolas privadas

NOTA TÉCNICA Nº 50015 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	10 de Dezembro de 2015	Orientações para definição do formato do livro digital acessível no âmbito do Edital do PNLD/2018
NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	23 de Janeiro de 2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
NOTA TÉCNICA Nº 29 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	14 de Abril de 2014	Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis
NOTA TÉCNICA Nº 38 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	17 de Novembro de 2014	Pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013
NOTA TÉCNICA Nº 73 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	18 de Novembro de 2014	Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva
NOTA TÉCNICA Nº 13 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	20 de Fevereiro de 2013	Material audiovisual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa BPC na Escola
NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	21 de Março de 2013	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
NOTA TÉCNICA Nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	21 de Março de 2013	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva
NOTA TÉCNICA Nº 046 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	22 de Abril de 2013	Altas Habilidades/Superdotação
NOTA TÉCNICA Nº 51 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	02 de Maio de 2013	Pareamento de dados do Programa BPC na Escola – 2012

NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	10 de Maio de 2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva
NOTA TÉCNICA Nº 101 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	12 de Agosto de 2013	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	19 de Agosto de 2013	Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
NOTA TÉCNICA Nº 108 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	21 de Agosto de 2013	Redação Meta 4 do PNE
NOTA TÉCNICA Nº 123 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	24 de Setembro de 2013	Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli.
NOTA TÉCNICA Nº 146 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	27 de Novembro de 2013	Resultados do III Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
NOTA TÉCNICA Nº 41 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE	22 de Junho de 2012	Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
NOTA TÉCNICA Nº 51 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE	18 de Julho de 2012	Implementação da Educação Bilíngue
NOTA TÉCNICA Nº 05 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE	11 de Março de 2011	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy
NOTA TÉCNICA Nº 06 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE	11 de Março de 2011	Avaliação de estudante com Deficiência Intelectual
NOTA TÉCNICA Nº 07 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE	30 de Março de 2011	INES e IBC
NOTA TÉCNICA Nº 08 / 2011 / MEC / SEESP / GAB	20 de Abril de 2011	Orientação para promoção de acessibilidade no exames nacionais

NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	07 de Maio de 2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais
NOTA TÉCNICA Nº 15 / 2010 / MEC / CGPEE / SEESP	02 de Julho de 2010	Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada
NOTA TÉCNICA Nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	08 de Setembro de 2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino
NOTA TÉCNICA Nº 13 / 2009 / MEC / SEESP / DPEE	22 de Dezembro de 2009	A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino
NOTA TÉCNICA Nº 17 / 2009 / MEC / SEESP / GAB	09 de Dezembro de 2009	Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução
NOTA TÉCNICA Nº 18 / 2009 / MEC / SEESP / GAB	14 de Dezembro de 2009	Resultado do I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças
PARECER Nº 171/2015/CONJUR- MEC/CGU/AGU PROCESSO: 23000.001909/2015-75	2015	Consulta sobre efeito da recusa à matrícula de estudante com deficiência em instituição de ensino municipal privada e competência para aplicação

		de sanção
PARECER TÉCNICO Nº 71 / 2013 / MEC / SECADI /DPEE	02 de Maio de 2013	Consonância da Lei nº 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva
PARECER TÉCNICO Nº 261 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE	11 de Dezembro de 2012	Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631- A de 2011, do Senado Federal (PLS Nº 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal
PARECER TÉCNICO Nº 19 / 2011 / MEC / SEESP /DPEE	03 de Março de 2011	Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7.699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência
PARECER TÉCNICO Nº 124 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	16 de Agosto de 2010	Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 347 - A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - <i>atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos</i>
PARECER TÉCNICO Nº 136 / 2010 / MEC / SEESP /DPEE	15 de Setembro de 2010	Parecer sobre os Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, que instituem o Estatuto da Pessoa com Deficiência
PARECER TÉCNICO Nº 14 / 2009 / MEC / SEESP /DPEE	23 de Fevereiro de 2010	Terminalidade Específica
PARECER TÉCNICO Nº 31 / 2009 / MEC / SEESP /DPEE	13 de Maio de 2009	Parecer sobre a proposta de emenda à Constituição no. 347, de 2009, de autoria da

		Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal”
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados do documento “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil - 2003 a 2016

É importante salientar que, todas as notas e pareceres técnicos citados estão discriminados minuciosamente no documento da consolidação da inclusão escolar no Brasil, em texto integral, no real intuito de orientar acerca da implementação da PNEEPEI pelas instituições educacionais na esfera pública e privada de educação.

Em breve explanação acerca das questões orçamentárias da educação especial, coloca-se em evidência o artigo 212 da Constituição de 1988, modificado pela Emenda Constitucional nº108 de 26 de agosto de 2020, em Brasil (2020), que:

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil (Brasil, 2020, p.2);

Trata-se, pois, da distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, instituído pela a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, criado para substituir o FUNDEF, válido entre os anos 1998 e 2006 (França, 2015), que tem o objetivo de redistribuir recursos vinculados à educação, realizando o investimento de acordo com o número de alunos da educação básica, baseado no censo escolar do ano anterior.

O FUNDEB é regulamentado pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que trata do artigo 212A da CF/88, cancela dispositivos da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Em Brasil (2020), fica discriminado nas disposições preliminares que:

A instituição dos Fundos previstos no caput deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput

e parágrafo único do art. 10 e no inciso V do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX do caput e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino;

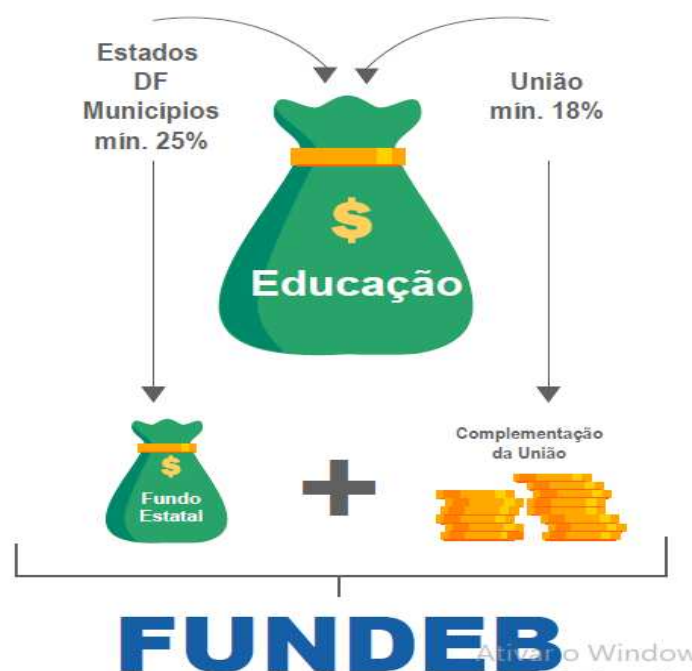
II - pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei (Brasil, 2020, p.1).

A legislação do FUNDEB rege, claramente, o que garante na CF/88 em relação às obrigações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, referente ao direcionamento dos recursos da educação básica, destinando 70% para pagamento da folha dos profissionais da educação, e 30% para desenvolvimento e manutenção.

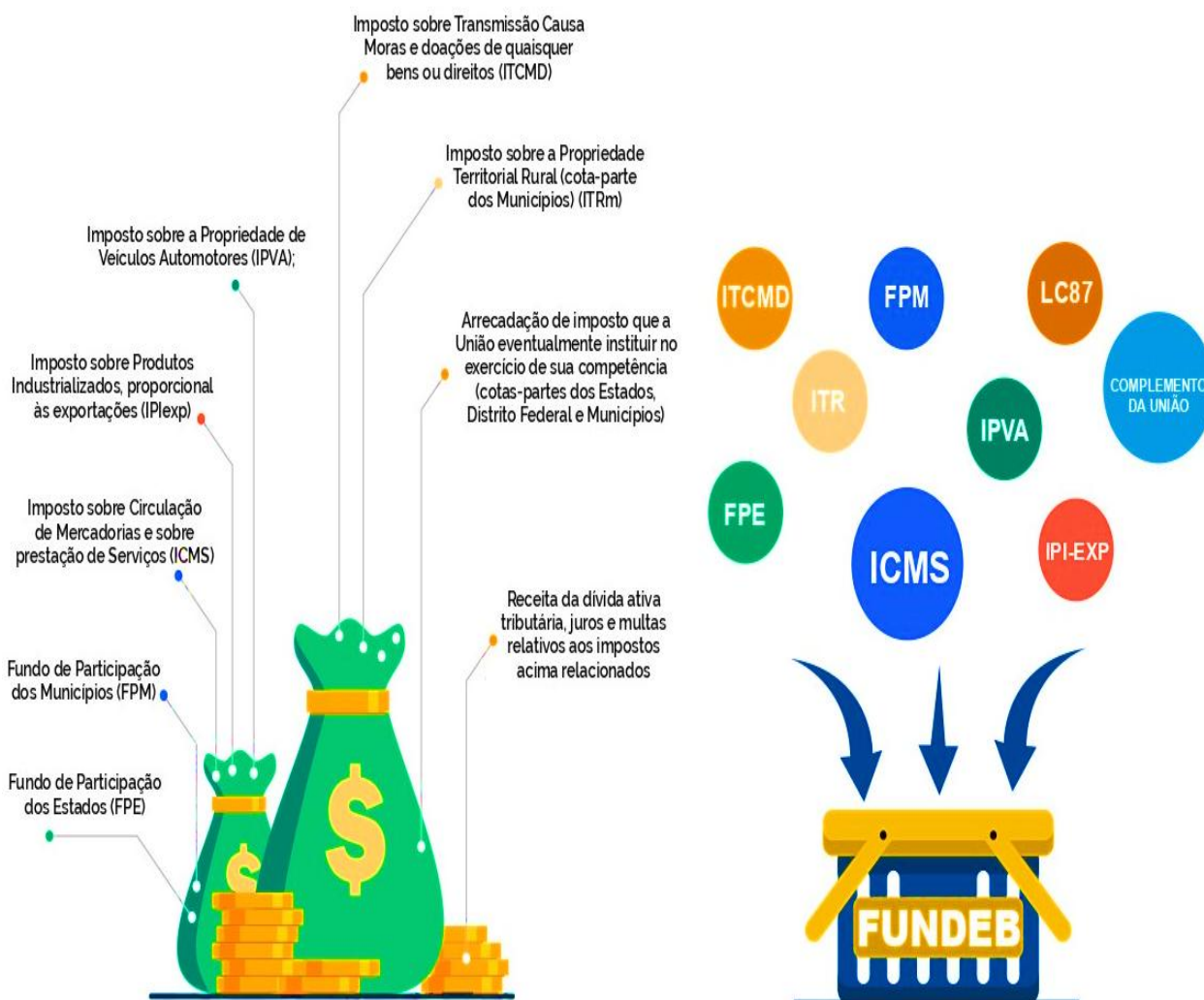
A CF institui que, no mínimo, a União disponha de 18%, Estados, DF e Municípios, de 25% de suas receitas, para a educação, sendo que 20% dos impostos listados pela Constituição, compõem o FUNDEB, sendo que, caso não seja suficiente, a União complementa o valor para que se garanta os padrões mínimos esperados para a Educação Básica (Brasil, 2021).

**Figura 2:** Composição do FUNDEB segundo CF/88



Fonte: Cartilha Novo FUNDEB, 2021 - FNDE/MEC

**Figura 3:** Composição do FUNDEB - Impostos e Complementação



Fonte: Cartilha Novo FUNDEB, 2021 - FNDE/MEC

Em relação à recursos direcionados à educação especial, fica instituído, segundo Brasil (2020), que:

Art. 7º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e da complementação da União, conforme o art. 5º desta Lei, dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade, bem como o disposto no art. 10 desta Lei. [...]

§ 3º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição Federal:

I - em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas: [...]

d) na educação especial, oferecida, nos termos do § 3º do art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelas instituições com atuação exclusiva nessa modalidade para atendimento educacional especializado no contraturno para estudantes matriculados na rede pública de educação básica e inclusive para atendimento integral a estudantes com deficiência constatada em avaliação biopsicossocial, periodicamente realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, nos termos da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, com vistas, sempre que possível, à inclusão do estudante na rede regular de ensino e à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; [...]

§ 2º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas observado o disposto na alínea d do inciso I do § 3º do art. 7º desta Lei. (Brasil, 2020, p.3 e 4);

Dessa forma, fica garantido o repasse do valor por aluno da educação especial que, em 2021, e desde 2007, refletia o valor de R\$1,20 por matrícula da educação básica (Brasil, 2020). Porém, em 2024, foi registrado o aumento do valor para R\$1,40 (Avancini, 2024), o que significa R\$0,20 a mais para estudantes da EE. Para além dessa cota fixa, é previsto, ainda, a duplicação do valor por matrícula do aluno incluso, no AEE.

O fundo tem sua composição destinada em 70% para a folha dos profissionais em educação e, em 30%, para o desenvolvimento e manutenção da educação, com prescrito na Lei nº 14.276 de 27 de dezembro de 2021, que altera tal ponto na Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, ampliando o conceito de profissionais da educação (Brasil, 2021).

Em termos atuais, o Presidente Lula anunciou investimentos de mais de R\$3 bilhões na educação inclusiva, estimados para 4 anos que, através do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançado em novembro de 2023, apresenta metas que visam ampliar para 2 milhões de matrículas do público alvo da inclusão, em classes comuns, 169 mil na educação infantil, aumento de 36% para 72% de SRM nas instituições escolares, disponibilização de 1.500 transportes escolares acessíveis, criação de 27 observatórios de monitoramento, lançamentos de 6 editais para pesquisadores com deficiência e formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para professores, estudantes, bolsistas e mestrados, dentro de quatro eixos que abrangem expansão do acesso, qualidade e permanência, produção de conhecimento e formação, projeções baseadas em dados do Censo Escolar INEP/2022 (Brasil, 2023).

As projeções acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva são, de fato, animadoras ao que se refere à investimentos e metas. A realidade apresenta-se, de certa forma, distorcida da teoria, aos olhos de quem labora no âmbito escolar, onde a política em questão, na grande maioria dos casos, sequer é conhecida por profissionais da educação, quer seja docente ou gestão, quem dirá, pela comunidade a qual deveria ser, por ela, assistida.

A PNEEPEI se apresenta de maneira clara e objetiva, de certa forma, corrigindo eventuais problemas enfrentados em outras políticas que remetem à inclusão e acessibilidade. É embasada em Leis e determinações consistentes, é constitucional e coerente ao sistema público de ensino, uma vez que é a principal fonte da educação básica do país. Contudo, sua aplicabilidade apresenta barreiras que vão desde a problemas estruturais, físicos e materiais, até a capacitação de professores de sala regular e dos próprios profissionais do atendimento educacional especializado, perpassando, ainda, por questões orçamentárias, ao que se refere a aquisição, principalmente, de materiais tecnológicos.

Para tanto, programas e ações foram e são desenvolvidos no intuito de viabilizar a tão almejada acessibilidade objetivada pela política aqui avaliada.

#### **4.1 Programas e ações de acessibilidade**

Tratar de Educação Especial e Inclusiva, de maneira geral, remete a fatores que viabilizem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ambiente escolar, e na sociedade como um todo, pois esse aluno passará por todas as etapas de ensino, será adulto e potencialmente um profissional e cidadão.

Dentro da proposta inclusiva, no documento de orientação para a implementação da PNEEPEI, em Brasil (2016), são dispostos programas e ações que visam estimular a conversão das organizações educacionais inclusivas. Dentre os quais, citam:

- A. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial;
- B. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade;
- C. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- D. Programa Escola Acessível;
- E. Programa BPC na Escola;
- F. Transporte Escolar Acessível;
- G. Projeto Livro Acessível;
- H. Centros de Formação e Recursos - CAP, CAS e NAAH/S;

- I. Projeto Sistema FM;
- J. Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças;
- K. Educação Bilíngue: formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais;
- L. PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Usos e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa;
- M. Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior;
- N. PROESP - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial;
- O. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento;
- P. Projeto Escola de Todos;
- Q. Projeto OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura;
- R. Projeto UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura e Publicações.

Alguns desses programas, projetos e ações, contidos na PNEEPEI, apresentaram destaque, devido à maior adesão e/ou divulgação. Desse modo, seguem descritos na presente pesquisa, seus objetivos e principais características.

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, objetiva apoiar a inclusão de estudantes deficientes, implantado em caráter nacional, na esfera da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública - RENAFORM, em parceria com Secretarias de Educação e IPES. Segundo disposto em Brasil (2016), entre 2007 e 2015, foram ofertadas 98.500 vagas nos cursos: O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue; O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva; O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva; Acessibilidade na Atividade Física Escolar; Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva; A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; O uso do sistema de FM no ambiente escolar (Brasil, 2016).

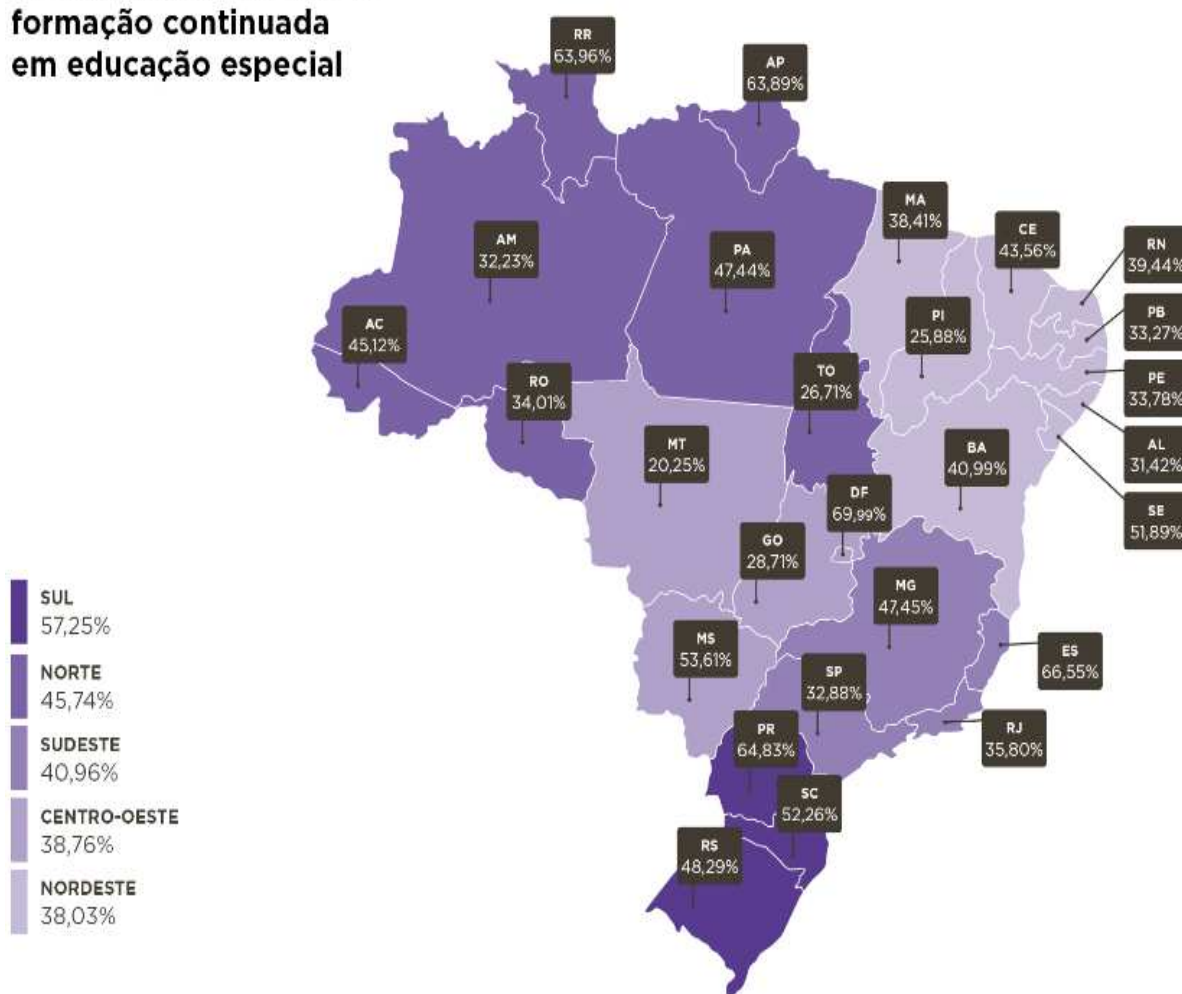
Segundo consta em Brasil (2016), o referido programa apresentou por público alvo, professores atuantes no AEE e em sala regular, da rede pública. Foram atendidas redes da esfera

estadual e municipal que realizaram a solicitação da formação continuada de professores e que haviam sido contempladas com a SRM.

Em 2009, onze IPES foram selecionadas através do Edital 01 de 02 de março de 2009, onde eram ofertadas 5.000 vagas em cursos especificamente para o atendimento educacional especializado, e outras 8.000 vagas em cursos de caráter e extensão e aperfeiçoamento voltas para atuantes no AEE e em sala de aula regular (Brasil, 2016).

**Figura 4:** Porcentagem de Professor do AEE com Formação Continuada em Educação Especial por Região, Unidades Federativas e Distrito Federal

### Professores do AEE com formação continuada em educação especial



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial, Censo Escolar MEC/INEP - 2022 *in Diversa*, Instituto Rodrigo Mendes - 2024

É notável, através dos números apresentados no painel de indicadores em 2022, mostra que o quadro de professores com conhecimentos específicos em áreas da educação

especial, margeava 55,7% de seu total, não apresentando formação continuada considerando, no mínimo, 80 horas (Brito, 2024).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado em 2003, no I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para dirigentes da educação especial, durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, voltado a todos os estados, Distrito Federal e municípios polo, apresentava, por objetivo, oferecer apoio à modificação dos sistemas educacionais inclusivos, contando com apoio de 142 municípios atuantes como multiplicadores na formação de gestores e profissionais da educação (Brasil, 2016).

Por intermédio do Plano de Ações Articuladas - PAR, passa a integrar o PDE, sendo registradas formações de 183.815 docentes entre 2004 e 2015. O programa contava, ainda, com financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, que prestava assessoria ao Brasil no intuito principal de promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza (Brasil, 2005).

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instaurada pela Portaria nº 13 de 24 de Abril de 2007, dentro do PDE, que trata da criação das SRM , contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva nas classes comuns (Brasil, 2007).

São objetivos do programa, segundo Brasil (2012):

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (Brasil, 2012, p.9).

Dessa forma, os objetivos contemplam o que orienta a PNEEPEI, com vistas ao pleno atendimento inclusivo do público alvo da política. Para além de disponibilizar matrículas, é preciso oferecer acessibilidade necessária para que haja a permanência e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial, de acordo com suas especificidades.

Para que seja, de fato, alcançado o que se objetiva a implantação de uma SRM, o Ministério da Educação realiza ações no intuito de garantir que haja aplicabilidade do

atendimento educacional especializado, sendo descrito em Brasil (2012) as seguintes operações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- Publicação dos termos de Doação;
- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (Brasil, 2012, p.9 e 10).

As referidas salas são espaços pensados e organizados para atender as demandas referentes às necessidades especiais dos alunos inclusos, através de equipamentos de informática, materiais pedagógicos, ajudas técnicas e mobiliário adaptado. As movimentações do MEC são ações relevantes, uma vez que não apenas dispõe dos recursos, mas monitora, atualiza e financia e dá continuidade a todo processo, de maneira a garantir que os objetivos sejam alcançados e a inclusão apontada na PNEEPEI seja obtida. Os valores a serem repassados, são definidos pelo número de matrículas da EE, sem R\$20 mil reais para escolas com até 30 matrículas, R\$32 mil reais para instituições com 80 matrículas, e R\$45 mil reais para escolas que apresentam números acima de 80 estudantes da educação especial (Coutinho, 2024).

Para aderir ao programa, as escolas devem ser indicadas pelas Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do DF, através do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação - SIGETEC, estando, ainda, em consonância com a Portaria nº 25 de 19 de julho de 2012, sendo que as referidas instituições devem ser públicas, com matrícula de estudantes que compõem o público alvo a educação especial em classe comum, devidamente registrado no Censo Escolar MEC/INEP do ano anterior (Brasil, 2012).

Em documento de orientação para implantação de salas de recursos multifuncionais são dispostos embasamentos legais como a CNE/CEB nº 4/2009 que “estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (Brasil, 2012, p.5), o Decreto nº 7.611/2011 que consolida a obrigatoriedade do estado com a educação especial em todos os níveis, com igualdade, sem exclusão ou discriminação (Brasil, 2011), a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que dita sobre o dever dos sistemas de ensino em matricular

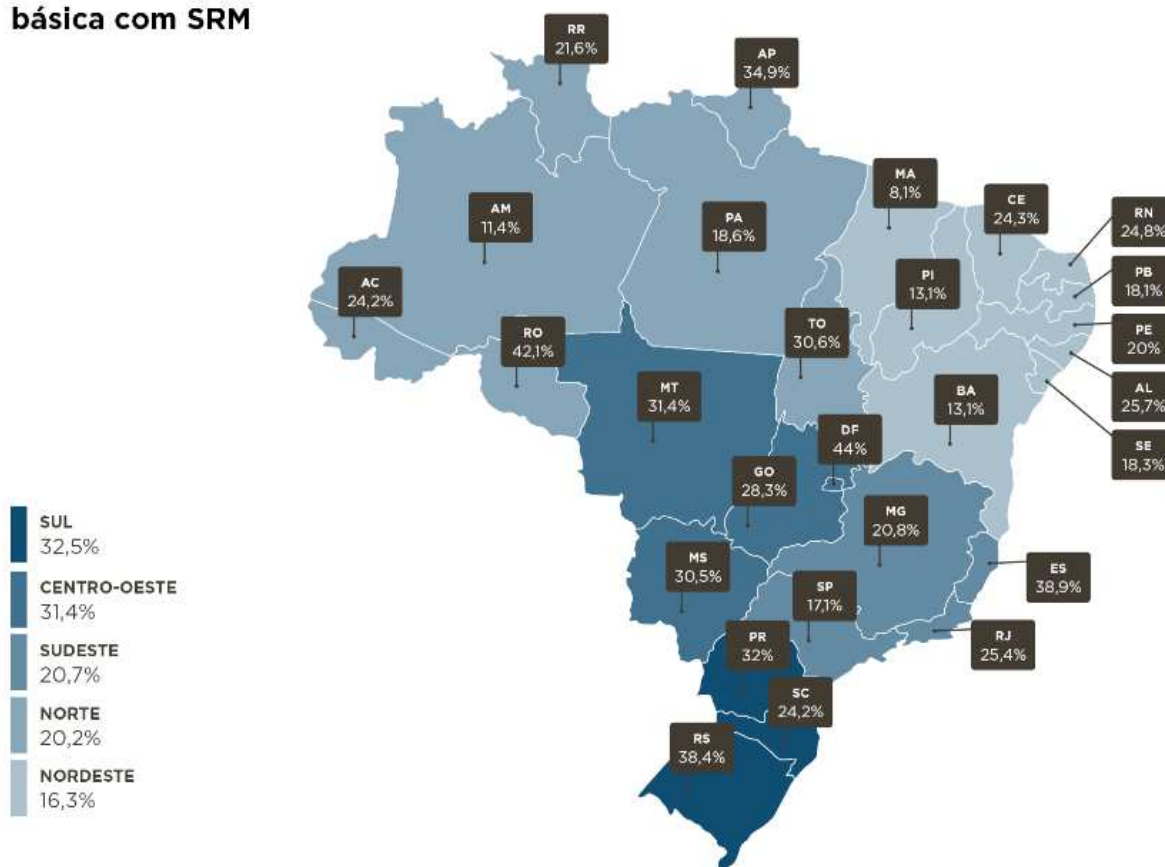
PCDs, pessoas com TGD, altas habilidades/superdotação em classes comuns e no AEE (Brasil, 2010), sendo esse, o público alvo do referido atendimento ofertado nas SRMs.

Existem ainda, no Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, dados sobre o histórico de composição das SRMs, no período de 2005 a 2012/2013, que sofreram mudanças na intenção de apresentar melhores condições de atendimento.

Levantamento feito pelo Censo Escolar MEC/INEP (2022), apontam a porcentagem de salas de recursos multifuncionais existentes no referido ano, no país, como ilustra a imagem que segue:

**Imagem 5:** Porcentagem de SRM por Região, Unidades Federativas e Distrito Federal

### Escolas de educação básica com SRM



Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial, Censo Escolar MEC/INEP - 2022 *in Diversa*, Instituto Rodrigo Mendes - 2024

Apesar dos esforços para a implementação das SRMs, bem como, da inclusão, apenas 21,5% das escolas de educação básica gozam do equipamento, sendo um total de 38.314 dentre as 178.346 existentes no país (Brito, 2024).

No ano de 2010 foram atendidas escolas da rede pública estadual, municipal e distrital, que haviam sido contempladas pelo programa da implantação da SRM, de 2005 a 2008 (Brito, 2024).

A meta principal do programa é promover inclusão e acessibilidade ao público alvo da EE, garantindo o direito de dividir os espaços comuns de aprendizagem, desfrutando de acesso a recursos didáticos e pedagógicos, ambiente físico e a comunicação. De modo específico, objetiva-se realizar adequação arquitetônica dos ambientes reservados às SRMs, alargar vias de acesso e portas, adequar sanitários, instalar corrimãos, construir rampas acessíveis, implantar sinalização visual e tátil, lograr mobiliário, cadeiras de rodas, material desportivo e tecnologia assistiva, com vistas à acessibilidade (Brasil, 2011).

Outra ação relevante a se ressaltar é o Programa Escola Acessível, implantado na esfera do PDE, instituído em 2007, através do Decreto nº 6.094/2007, passando a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por intermédio do PAR e do Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2016).

O Manual do Programa Escola Acessível trata de orientações para implementação do referido programa, dispondo diretrizes a serem seguidas objetivando a adequação dos prédios escolares à acessibilidade. Assim, em Brasil (2011), é colocado que:

Na implementação do programa, os sistemas de ensino deverão orientar-se pelo princípio do desenho universal, pelas normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050), pelo decreto 6.949/2009 e pelo Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível (Brasil, 2011, p.8).

Com vistas à garantia da implementação do Programa Escola Acessível, são utilizados documentos norteadores, que orientam sobre disposições arquitetônicas, de mobilidade e acessibilidade, obedecendo parâmetros que, de fato, possam atender às PCDs de maneira a auxiliar no pleno desenvolvimento como cidadão. O principal deles, voltado diretamente à questão acessível, a ABNT/NBR 9050, dispõe de regras padrões de acessibilidade. É importante salientar que o referido documento apresentou sua primeira versão em 1985, passando por revisões em 1994, 2004, 2015 e, a última, no ano de 2020, com versão

corrigida em 2021, demonstrando a relevância de atualização ao que se refere à inclusão, dentro e fora dos ambientes educacionais (Brasil, 2021).

Na sequência dos programas e ações voltadas à garantia da inclusão, apresenta-se o Programa BPC na Escola, implementado através da Portaria Normativa Interministerial nº 18/2007, objetivando, principalmente, proporcionar o acesso e garantir a permanência das PCDs crianças e adolescentes até 18 anos, na escola, identificando, ainda, possíveis barreiras que impeçam tal ação (Brasil, 2016). Por ser uma iniciativa com participação de diferentes ministérios, registra-se a participação da Saúde da Mulher, Cidadania, Família e Direitos Humanos.

A adesão ao programa é realizada pelo prefeito do município, através do sistema BPC na escola, com orientações dos Informes Técnicos 1 e 2, que norteiam os gestores acerca da operacionalização do sistema.

Ligado ao BPC, encontra-se, ainda, o Programa Transporte Escolar Acessível, instituído através da Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012, que atende aos municípios com maior número de beneficiários do referido benefício, em idade escolar não frequentes à escola, considerando a melhoria da frota de ônibus e a adequação de acessibilidade dos mesmos, para atender as pessoas com sem mobilidade, com mobilidade reduzida ou qualquer tipo de dificuldade de locomoção (Brasil, 2016).

Seguindo a demonstração das ações e programas voltados à garantia da inclusão, é colocado o Projeto Livro Acessível, onde o MEC, via FNDE, junto a estados, municípios e Distrito Federal, objetiva garantir livros em formato acessível, para PCDs matriculados na educação básica de ensino.

Para tanto, foram criados Centros de Apoio Pedagógico Às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, no intuito de produzir o material acessível. Dessa forma, foi implementada formação profissional aos envolvidos na produção dos recursos em formato digital e braille, desenvolvimento do sistema de informação digital acessível (Mecdaisy), com acesso de texto via áudio e de forma ampliada, disponibilizado variadas formas de navegação pelo livro, disponibilização de *laptop* para cegos, elaboração do acervo digital acessível - ADA, com objetivo de postagem de materiais digitais acessíveis e produções de livros em Mecdaisy, foram disponibilizados, ainda, títulos em braille, em formato digital para cegos, bilíngue em

LIBRAS/Português e trilingue em LIBRAS/Português/Inglês, sendo exigidos, a partir de 2015, materiais em epub3 como complemento aos requisito de acessibilidade (Brasil, 2016).

Surgiu, também, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille - NAPPB, em caráter de assistência aos cegos que, junto ao CAP, entraram em articulação com o AEE. Ainda no contexto da inclusão escolar, surge o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento a Pessoas com Surdez, objetivando a educação bilíngue, atuando junto ao AEE e às instituições com SRM disponíveis. O Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S é criado no intuito de orientar os sistemas de ensino para o desenvolvimento de práticas voltadas ao referido público, em caráter de suplementação (Brasil, 2016).

O Projeto Sistema de Frequência Modulada (FM), é apresentado como recurso de tecnologia assistiva, voltado à promoção de acessibilidade aos educandos que utilizam aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear, de maneira que, de acordo com Brasil (2016):

Diante dos benefícios pedagógicos identificados pela pesquisa, viabilizou-se, por meio de ação articulada entre o Ministério da Educação e Ministério da Saúde, a concessão do equipamento no âmbito do Sistema Único de Saúde, que, a partir de julho de 2013, passou a disponibilizar o Sistema de FM a estudantes entre cinco e dezessete anos de idade, conforme a Portaria GM/MS, Nº 21, de 07 de maio de 2013 e Portaria GM/MS, Nº 1.274, de 25 de junho de 2013 (Brasil, 2016, p.20).

Portanto, embasado em garantias legais, o sistema foi implantado e ampliado, em 2020, através do documento Ampliação de uso do Sistema de Frequência Modulada Pessoal para indivíduos com deficiência auditiva de qualquer idade matriculados em qualquer nível acadêmico (Brasil, 2020), que trata das especificações de direitos, abrangência, impacto orçamentário e demais disposições para a efetiva implementação do programa.

Os programas e ações referenciados, somam importantes contribuições para as práticas inclusivas as quais compõem a proposta da PNEEPEI, de maneira a chegar cada vez mais próximo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com acessibilidade, igualdade de direitos e equidade, oportunizando o público alvo da política, a verdadeira inserção social, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, a participação cidadã efetiva.

Contudo, são identificados desafios no percurso para a implementação da educação especial e inclusiva, caracterizados por barreiras impeditivas às práticas de acessibilidade,

dificultando de maneira significativa, a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito social. Faz-se necessário, portanto, conhecer e combater tais práticas, no intuito de minimizar os obstáculos para a real inserção das PCDs na sociedade, e garantir seus direitos, de modo geral.

#### **4.2 Barreiras e desafios da atualidade relacionados à educação especial inclusiva**

Barreira, do latim *barra*, oriundo de tranca de porta, travessa (DPLP, 2008), definição condizente com o vivido por pessoas deficientes desde os primórdios da humanidade, ao que se tem em registros. Desse modo, tudo que permeia a inclusão, toma por construção de objetivo, a eliminação de barreiras impeditivas ao ingresso e permanência de PCDs na escola, ao seu desenvolvimento, à socialização e ao acesso, de modo geral.

Atualmente são descritos como barreiras que limitam ou impossibilitam a inclusão, segundo a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, em Brasil (2015):

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p.2);

De fato, tudo que está relacionado à aplicação da educação inclusiva, está diretamente em combate ao desmonte dessas barreiras, através de programas, ações e projetos, que visam a fala redundante na maioria dos documentos inclusivos: identificar e eliminar as barreiras, objetivando dispor de acesso e manutenção do público alvo da inclusão, nas instituições escolares, bem como, ofertar acessibilidade envolvendo comunicação, deslocamento e convivência.

As barreiras urbanísticas são caracterizadas pela falta de acessibilidade em ruas e vias de passagem, como, por exemplo, buracos, iluminação inadequada, mobiliário sem

adequação necessária (Brasil, 2015), onde uma PCD possa deixar de exercer alguma ação, devido a esse tipo de entrave.

Em relação a barreiras arquitetônicas, encontradas nas instalações e prédios, necessitam oferecer adequações. Instalação de pisos táteis, rampas, elevadores, banheiros adaptados e corrimãos, são exemplos de modificações relevantes à inclusão. Ao que se refere às escolas, Brasil (2016) dispõe que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nas edificações, nas instalações, nos equipamentos e nos mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2016, p.42).

A escola que não dispõe de acessibilidade, está realizando exclusão, uma vez que tira do aluno da educação especial, a oportunidade de desenvolver sua autonomia, ligada diretamente ao acesso que o indivíduo tem, ao direito de ir e vir, de utilizar os espaços de maneira plena, sem precisar ser conduzido ou da intervenção de terceiros para tal ação. Essa é uma das grandes bandeiras das PCDs, a autonomia, o direito de conduzir e se conduzir, assim como o lema que emergiu durante a construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, “nada sobre nós, sem nós”, afirmando que são eles quem sabem o melhor para si e a comunidade PCD (Rodrigues, 2023).

Os transportes entram no *hall* das barreiras, quando não oferecem às PCDs, elevadores para pessoas que necessitam de cadeiras de rodas em ônibus, estações não adaptadas, assentos prioritários, vagas reservadas em estacionamentos, recursos de comunicação acessíveis e veículos seguros (Brasil, 2015). Parte das pessoas com deficiência utilizam transportes públicos ou coletivos para se deslocarem, e, tais ajustes, possibilitam à eles, o devido acesso às escolas, trabalho, lazer e demais locais aos quais precisem se dirigir.

A comunicação é considerada um fator relevante para a aprendizagem, socialização e convivência para qualquer indivíduo. Nesse contexto, a falta da mesma, ou a utilização de uma linguagem não adaptada, se configura, também, como barreira à inclusão. Para que haja o atendimento correto à PCDs que apresentem necessidade de combinação para estabelecer comunicação, algumas ações podem auxiliar, como a disponibilização de aparelhos tecnológicos com recursos de acessibilidade digital em sites, plataformas, aplicativos e

documentos digitais, comunicação em LIBRAS por janela, audiodescrição, livros acessíveis que contemplem cegos e surdos, dentre outros.

Dentro dessa questão, destacam-se as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs como Tecnologia Assistiva - TA, pois, sem haver uma comunicação digital para quem precisa, em consonância com o sistema de acessibilidade, a inclusão se torna exclusão. Uma vez que a TA “é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência” (Damasceno e Filho, 2002, p.1), tais ferramentas devem ser pensadas e desenvolvidas, considerando as particularidades e especificidades de cada tipo de deficiência. Vale salientar, ainda, a importância de profissionais capacitados para a boa aplicabilidade da comunicação e da tecnologia acessível, principalmente, no contexto escolar, durante o processo de aprendizagem.

Atualmente, uma barreira que se configura como um dos grandes desafios para o público alvo da inclusão, é a atitudinal, nela inseridos o desrespeito, o *bullying*, o capacitismo, a discriminação, dentre outras atitudes que limitam e impedem que a inclusão aconteça. Quando não se valoriza as habilidades, quando a deficiência se torna um estigma ou rótulo, quando uma característica é elevada ao patamar de adjetivo qualificante da pessoa ou se torna um apelido, quando o tratamento, de maneira geral, é diferente, tudo isso desqualifica a pessoa com deficiência como indivíduo, como cidadão. É necessário compreender que as PCDs são crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres como qualquer pessoa, devendo ser tratados de acordo com sua faixa etária, sem estereótipos, infantilização, aumentativos ou diminutivos.

Se qualifica, também, como barreira, a falta de preparo dos profissionais de educação, atuantes no atendimento educacional especializado, como explanado anteriormente, pouco mais da metade desse público apresenta formação continuada em áreas específicas voltadas à educação especial e inclusiva.

A PNEEPEI deixa claro, em Brasil (2016), disposições que tratam de como o profissional do AEE deve apresentar-se para atuar no atendimento, afirmando que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de

recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2016, p.41).

O profissional de educação que atua diretamente com o público alvo da inclusão, em sua maioria, relatando por experiência própria, apresenta parte dos requisitos para exercício das atividades. Porém, no tocante das áreas que abrangem principalmente deficientes auditivos e visuais, devido à complexidade dos tipos de comunicação (LIBRAS e Braille), existe uma maior dificuldade referente à capacitação. É relevante colocar, ainda, que, mesmo que o docente não sendo diretamente ligado ao AEE, devido ao crescimento das matrículas de PCDs, pessoas com TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns, é de suma importância apresentar conhecimentos específicos, a fim de praticar a inclusão em sala de aula.

Para além de eliminar barreiras arquitetônicas, urbanísticas, materiais, pedagógicas, dentre outras colocadas como base para a inclusão educacional, dentro da política em questão, é válido destacar as exigências de capacitação impostas aos docentes que atuam com alunos inclusos. Além de formação inicial e continuada, deve apresentar especialização para operar na área da educação especial. Para tanto, o órgão público a qual pertence, raramente oferta a esse profissional, as especializações necessárias, ou cursos de extensão, tampouco disponibiliza de tempo para que o mesmo galgue, por conta própria, tal requisito. Portanto, em sua maioria, optam por não se submeterem a rotinas sobrecarregadas no intuito de completar seu currículo profissional, deixando, assim, a desejar em sua atuação docente ao que se refere à inclusão.

Nesse contexto, Ribeiro (2012) afirma que:

Considerando o contexto sobre a formação do professor, expressamos ainda a problemática da política da educação inclusiva no cenário brasileiro que se fundamenta no desafio desse profissional em construir “novos” conhecimentos e saberes para atuar numa realidade mais específica, ou seja, transformar os saberes adquiridos e adequá-los para outros contextos e alunos diversificados (Ribeiro, 2012, p.96).

O simples fato de considerar as mudanças nas estratégias e práticas pedagógicas, associadas à valorização das capacidades e habilidades das pessoas com deficiência, com a plena visão de que todos são capazes de aprender, a sua maneira e tempo, já se configura como atuação inclusiva, trazendo à tona, o verdadeiro sentido de equidade.

Tendo em vista o tema da pesquisa, é imprescindível apresentar dados sobre as questões inclusivas a nível municipal, elencando as práticas utilizadas para viabilizar a inclusão e minimizar os impactos causados pelas barreiras impeditivas encontradas nos diversos setores da cidade.

### 4.3 Análise da PNEEPEI em contexto municipal

O município de Aquiraz, pertencente a região metropolitana de Fortaleza, hoje com 325 anos de sua fundação em categoria de vila, ocorrida em 13 de fevereiro de 1699, com sede instalada em 1700, e 108 anos de emancipação, fato de 27 de julho de 1915, apresenta como raízes os povos indígenas potyguara e tribos tupi, como os jenipapo-kanyndé, misturadas às origens europeias, com a chegada de portugueses religiosos e militares durante a colonização (Aquiraz, 2017).

Foi a primeira capital do Ceará, e recebeu a doutrina jesuítica, que permaneceu na cidade entre os anos de 1727 e 1759, fundando o conhecido sítio colégio, na época, Hospício dos Jesuítas, que, em caráter de hospedagem, servia de pouso para os padres missionários que realizavam a missão de catequizar os indígenas. O local constituiu-se em um polo disseminador de cultura, abrigando o primeiro centro de ensino do estado e seminário, restando dele, hoje, apenas ruínas da Capela de Nossa Senhora do Bom Sucesso. Vestígios da aristocracia ainda são refletidos nas fachadas dos casarões do centro da cidade, com modelos arquitetônicos de Portugal e do sertão (Aquiraz, 2017).

Assim como o sítio colégio, Aquiraz apresenta edificações históricas, como a Igreja Matriz de São José de Ribamar, do século XVIII, com traços barrocos e neoclássicos, a antiga Casa da Câmara e cadeia, que teve sua construção iniciada no século XVIII e concluída em 1877, onde funciona o Museu Sacro São José do Ribamar, fundado em 1967, possuindo peças religiosas datadas entre os séculos XVII e XIX, a Casa do Capitão Mor, predominante do século XVIII, o Mercado das Carnes, do século XIX, que hoje denomina-se Mercado das Artes (Aquiraz, 2017).

Aquiraz, atualmente, segundo dados do IBGE (2023) e Censo demográfico 2022, apresenta uma população estimada em 80.935 pessoas, com área de 480,236km<sup>2</sup>, sob administração do Prefeito Bruno Barros Gonçalves desde 2021. Sua divisão política datada de 2008, engloba nove distritos, sendo a sede Aquiraz, Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas, Tapera e Assis Teixeira.

O município dispõe de 53 escolas municipais, totalizando 14.216 matrículas em 2024. Dessas, 817 são de alunos que apresentam necessidades especiais, registrados como PCD, pessoas com TEA, TDAH, TOD, Síndrome de Down, Altas Habilidades/Superdotação, devidamente classificados e registrados em sistema de acompanhamento. Das matrículas

levantadas, são dispostas 390 ligadas ao AEE. Ainda relacionado aos números, o município dispõe de uma frota de ônibus para transporte escolar que atende cerca de 6.140 alunos, sendo 28 veículos com acessibilidade. Segundo informações coletadas com a superintendência da SME, responsável pelo polo 5 do município, todas as escolas apresentam adequações urbanísticas e arquitetônicas no enquadramento dos parâmetros definidos para a inclusão, na PNEEPEI e demais documentos que tratam do assunto (Aquiraz, 2024).

Atualmente, a Secretaria de Educação apresenta, como secretário, o professor Alexandre Sousa Alves, coordenando equipes de superintendentes regionais, que atendem aos 05 polos das escolas do município, formadores que atendem a educação básica até o 9º ano e professores que atuam nos órgãos ligados à educação especial, trabalhando de maneira conjunta para atender as demandas educacionais de Aquiraz.

No tocante do regido, embasado principalmente pela CF/88 e a LDBEN/96, o município traçou um Plano Municipal de Educação - PME, instituído pela Lei nº 1.119 de 18 de junho de 2015, durante a gestão do Prefeito Antônio Fernando Freitas Guimarães (2013-2016), em consonância com o PNE, apresentando vigência entre 2015 e 2024 (Aquiraz, 2015).

Segundo informações da SME, estão sendo traçados planos para a reformulação do PME, uma vez que sua vigência findou no ano de 2024, necessitando de atualização para que o trabalho em prol da educação especial e da inclusão tenha continuidade com as devidas melhorias, mas, até o presente momento, não houveram novas informações sobre o projeto.

Em 09 de dezembro de 2016, também na gestão do Prefeito Antônio Fernando Freitas Guimarães, foi instituída a Lei 1.208, que “assegura ao aluno portador de deficiência locomotora permanente prioridade na matrícula em escola municipal mais próxima de sua residência, na forma que indica” (Aquiraz, 2016, p.1), ação importante que garante o atendimento educacional à PCD com melhor acesso. Ainda em 2016, foi instaurada a Lei nº1.191, de 29 de junho de 2016, que trata do atendimento preferencial às pessoas com deficiência, na época denominadas deficientes, gestantes e idosos, nas repartições públicas municipais.

Para além do PME, que atua diretamente em ações pedagógicas e educacionais, e da Lei que garante a matrícula para o aluno PCD em escola mais próxima, apresentam-se na atualidade, em Aquiraz, outros órgão relevantes ao que se refere à implementação da PNEEPEI no município, a destacar o Departamento de Inclusão de Aquiraz - DIA, o Núcleo de

Atendimento Municipal Especializado – NAME, o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado - NAPE, e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atuam em contexto intersetorial envolvendo saúde, assistência social e educação, e em caráter multidisciplinar e multiprofissional, com envolvimento de várias práticas, atendimentos e especialidades clínicas e terapêuticas.

O Departamento de Inclusão de Aquiraz apresenta uma política de acolhimento, recebendo e encaminhando pessoas com deficiência de qualquer idade, a serviços na área da saúde, educação e assistência social (Lobo, 2021), atuando, ainda, de maneira intersetorial, com departamentos de cultura e esporte, promovendo encaminhamentos e eventos voltados às pessoas com deficiência de Aquiraz. Até o mês de abril de 2024, o DIA estava sob a direção da enfermeira Emanoela Matos de Almeida Sousa (Manu Matos), uma das idealizadoras e fundadoras do departamento. Manu Matos afastou-se do cargo devido à sua candidatura para vereadora pelo município de Aquiraz, assumindo, portanto, o professor Alisson Barros Alves.

De acordo com Aquiraz (2024), o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) Professora Ângela Maria Correia Damasceno, localizado na Rua Antônio Brasil, 135. Centro, Aquiraz/CE, instituído sob Lei de criação nº 699/2005 e Parecer nº01/2017 de 25 de maio de 2017, teve suas atividades descentralizadas em maio de 2021, de modo que os atendimentos passaram a não mais ser somente na sede, sendo sub distribuídos em 16 bases, como colocado no quadro que segue:

**Quadro 2 - Escolas Base do NAPE Aquiraz (2024)**

<b>ESCOLAS BASE DO NAPE AQUIRAZ</b>	
<b>LOCALIDADE</b>	<b>ESCOLA</b>
Centro	EMEF Lais Sidrim Targino
Divinéia	EMEF Maria Margarida Ramos Coelho
Iguape	EMEF Tia Alzira
Tapera	EMEF Plácido Castelo
Patacas	EMEF Maria Soares de Freitas
Cajueiro do Ministro	EMEF Ministro Jarbas Passarinho
Jenipapeiro	EMEF Manoel Assunção Pires

Camará	EMEF José Rodrigues Monteiro
Baixa Grande	EMEF Aloisio Bernardo de Castro
Aroeiras	EMEF João Jaime Gadelha
Lagoa do Ramo	EMEF José Raimundo da Costa
Sítio Guarda	EMEF Vindina Assunção de Aquino
Tanques	EMEF Juvenal Pereira Façanha
Justiniano de Serpa	EMEF Lagoa do Mato de Serpa
Justiniano de Serpa	EMEF Antonio de Brito Lima
Boa Vista	EMEF Joaquim de Sousa Tavares

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados contidos no PPP do NAPE, Aquiraz (2024)

O referido atendimento conta, atualmente, com uma equipe de 10 psicopedagogos, 02 psicólogas e 02 pedagogos, que recebem cerca de 260 aprendentes que apresentam dificuldades de aprendizado, independente de laudo médico (Aquiraz, 2024).

Uma ação de destaque realizada no município, que contempla a prospecção da PNEEPEI, é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, regido pelo Decreto nº 7.611/2011, pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Resolução CEMEA nº19/2017, orientado, ainda, pela LBI/2015 sob Lei nº 13.146/2015, dentre outros.

Atualmente encontra-se sob a coordenação da Psicopedagoga Edilane Bedê Nakata, sendo ofertado a 48 instituições educacionais, através de 21 escolas bases (polos), contando com 23 profissionais com conhecimentos específicos em educação especial, que atuam em SRM's nas instituições (Aquiraz, 2024). É importante salientar que, as salas de recursos multifuncionais ficam localizadas nas escolas bases, e, os estudantes das demais escolas atendidas, se deslocam até o local, para receber o atendimento.

**Quadro 3** - Escolas com Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado implantados (2024)

<b>ESCOLAS COM SMR E AEE IMPLANTADO</b>	
<b>BASE (SRM)</b>	<b>ESCOLAS ATENDIDAS NA BASE</b>

Escola Laís Sidrim (Sede)	Creche Criança Feliz
Escola Ernesto Gurgel (Sede)	-
Escola José Almir (Jacaúna)	-
Escola Juscelino Kubitschek (Caponga da Bernarda)	Escola Ministro Jarbas Passarinho
Escola Plácido Castelo (Tapera)	Escola José Câmara Escola Vila Pagã
Escola Raimunda Ferreira Silva (Jacaúna)	Creche Tia Alzira Creche Maria Bezerra Escola Luiz Eduardo Studart Gomes
Escola Maria de Castro Bernardo (Tapuio)	-
Escola Aluísio de Castro Bernardo (João de Castro)	Creche Edilcélia Freitas Vasconcelos
Escola João Pires Cardoso (Camará)	Escola Francisca Monteiro Escola José Ferreira
Escola Maria Soares de Freitas (Patacas)	Escola Clarêncio Crisóstomo de Freitas
Escola Vindina Assunção de Aquino (Justiniano de Serpa - Sítio Guarda)	Escola João Jaime Escola Juvenal Pereira Façanha
Escola Manuel Assunção Pires (Jenipapeiro)	-
CEI Luiz Simeão da Costa (Prainha)	Escola Maria Façanha de Sá Escola Rita Paula
Escola Guilherme Janja (Sede)	Escola José Isaac Saraiva da Cunha
Escola Maria Margarida Ramos Coelho (Divinéia)	Escola Ferdinando Tansi
ETI Isidoro de Sousa Assunção (Justiniano de Serpa)	Escola Antonio de Brito Lima Escola Dionísia Guerra Escola Lagoa do Mato de Serpa Escola Joaquim de Sousa Tavares CEI José Nicodemos Assunção
Escola José Rodrigues Monteiro (Camará)	Creche Aldenora Cardoso
Escola Leolina Batista Ramos (Patacas)	Escola Lagoa de Cima Escola Raimundo Ramos
Escola Henrique Gonçalves da Justa Filho (Sede)	Escola Francisco da Silva Sampaio

CEI Raimunda de Freitas Façanha (Sede)	Creche Fernanda de Brito
CEI Maria Elcir de Brito Lima (Divinéia)	Anexo

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados coletados via Coordenação do AEE, SME/Aquiraz (2024)

O Atendimento Educacional Especializado atende diretamente o público alvo da educação especial, que, na maioria das vezes já está devidamente diagnosticado por um profissional de saúde habilitado para tal, desenvolvendo intervenções baseadas em investigação inicial, que envolve anamnese, entrevista com responsável direto pelo aluno, testes e observações realizadas com a criança, onde são utilizados recursos de acordo com as necessidades de cada indivíduo. A partir do levantamento feito inicialmente, é elaborado o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O profissional elabora, ainda, de acordo com o andamento das intervenções, relatórios periódicos, geralmente semestralmente, com dados sobre a criança, elencando seus avanços e/ou retrocessos.

Para além do atendimento às crianças com deficiência, o professor do AEE realiza visitas às escolas às quais atende via polo. Esse atendimento, denominado de trabalho colaborativo, viabiliza ações como observações aos aprendentes com deficiência na sala de aula regular, aos cuidadores e docentes, bem como, oportuniza integração com os professores, onde são passadas orientações, sugestões e auxílio em adequações aos estudantes, quando necessárias.

No ano de 2024, o AEE realizou, ainda, projetos como fortalecimento de vínculos, semana do autismo, semana da inclusão, projeto Acolhida, entre outros, colocando em evidência a importância da educação especial e da inclusão para as crianças com deficiência e para todos que compõem o ambiente escolar.

No ano de 2024, 17 escolas foram contempladas com salas de recursos, que estão sendo implementadas, o que aumentará o número de professoras do AEE, desafogando o sistema que já conta com listas de espera em algumas localidades.

**Quadro 4** - Lista das escolas contempladas com a verba federal para implantação de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) - 2024

**ESCOLAS QUE RECEBERAM VERBA PARA IMPLANTAÇÃO DA SRM**

<b>LOCALIDADE</b>	<b>ESCOLA</b>
Justiniano de Serpa	EMEF Joaquim de Sousa Tavares EMEF Antonio de Brito Limas EMEF Dionísia Guerra EMEF Lagoa do Mato de Serpa CEI José Nicodemos Assunção EMEF José Raimundo da Costa
Justiniano de Serpa - Tanques	EMEF Juvenal Pereira Façanha
Jacaúna	EMEF Coronel Francisco Gomes Farias
Patacas	EMEF Clarêncio Crisóstomo de Freitas EMEF Lagoa de Cima
Camará	CEI Edilcélia Freitas Vasconcelos EMEF José Francisco da Costa
Piau	CEM Ferdinando Tansi
Sede	EMEF Francisco da Silva Sampaio
Iguape	EMEF Luiz Eduardo Studart Gomes
Porto das Dunas	EMEF Maria Façanha de Sá
Caponga da Bernarda	EMEF Ministro Jarbas Passarinho

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados coletados via Coordenação do AEE, SME/Aquiraz (2024)

Segundo repassado em reunião com a SME, através da pessoa da coordenadora do AEE, Edilane Bedê Nakata, o valor do recurso do PDDE escola acessível, dentro dos parâmetros do número de matrículas da EE (até 30 matrículas), disponibilizado para equipar as SRMs nas escolas que já dispõem de sala, é de R\$20.000 para cada, direto do governo federal, sendo destinados R\$16.000 em capital para compra de bens como computadores, impressoras e demais recursos tecnológicos, e R\$4.000 em custeio, para aquisição de jogos e materiais de uso diário, totalizando, para as 17 escolas, um montante de R\$340.000. É válido salientar que as escolas que não tem salas disponíveis, mas apresentavam espaço suficiente, a sala será construída com recursos do município e do PDDE.

Esse investimento certamente é um passo significativo na caminhada pela implementação da PNEEPEI no município de Aquiraz, valorizando o trabalho do profissional que atende no AEE, bem como, possibilitando o aumento no número de crianças atendidas pelo serviço, auxiliando, ainda, aos docentes que recebem crianças com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, e outros transtornos, através dos trabalhos colaborativos, orientações sobre adequações e suporte às suas eventuais dificuldades.

É vultoso colocar que a adesão de profissionais para atuar no atendimento educacional especializado é insatisfatória uma vez que, de acordo com as últimas seleções realizadas, entre os anos de 2021 e 2025, as inscrições se apresentaram sempre abaixo do número de vagas disponibilizadas. Tal situação dar-se-á à falta de incentivo, tanto material, quanto financeiro, bem como, dificuldade de apoio observadas desde a gestão, até os docentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta-se como um marco na esfera educacional brasileira, no intuito de fortalecer e melhorar cada dia mais, a qualidade da educação especial e inclusiva, garantindo condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, público alvo da política.

Nessa linha de pensamento, a PNEEPEI é vista atualmente como um divisor de águas entre oferecer educação a pessoas com necessidades especiais e ofertar a inclusão a esse público, englobando algo além de aprendizagem. Assim, Mendes (2023), em entrevista à revista *Educatrix*, opina que:

Em 2008, o Brasil lançou uma Política Nacional de Educação Especial muito alinhada com a Convenção. Trouxe uma novidade muito importante, a ressignificação do papel da Educação Especial, que é uma modalidade na arquitetura da educação brasileira. Até então, era essa modalidade que tinha de assumir a incumbência de oferecer escolarização da população com deficiência, em salas especiais. A partir de 2008, isso é rompido. As crianças e os adolescentes devem ser incluídos nas escolas comuns e as escolas especiais devem apenas apoiar as escolas comuns a atender a demanda e oferecer serviços complementares no contraturno. Esse atendimento no contraturno é um serviço que deve ser desempenhado por professores com formação, com o objetivo de ajudar as equipes a identificar barreiras e apoiar o professor, e também apoiar o aluno. Ou seja, é uma função que pode ser desenvolvida pelas instituições especializadas, mas nunca como uma substituição à escola e ao professor. Não se trata de trocar, mas de somar (Mendes, 2023, p.15 e 16).

O autor atribui a inclusão em sua forma genuína, onde os educandos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação dividem o mesmo espaço com estudantes

que não apresentam as mesmas especificidades, em uma socialização contínua, sendo oferecidos atendimentos complementares no contraturno ao de frequência no ensino regular, a exemplo das terapias de acompanhamento e o AEE, de maneira a somar, não de substituir o ensino oferecido pela escola e pelos professores.

Para além da sala de aula regular, a PNEEPEI traz, a nível municipal, a realização de ações e práticas no intuito de viabilizar a implementação da proposta da política, através do DIA em conjunto com secretarias de Aquiraz, como movimentos anuais de conscientização sobre autismo e demais deficiências, expedição de crachás de identificação para pessoas com deficiência (CIPTEA), credenciamento e adesivação de veículos utilizados por PCDs, palestras e ações educativas, promovidos na Semana de Conscientização do Autismo, na Semana da Inclusão e Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (Lobo, 2022, 2023).

A Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - CIPTEA, foi instituída em 03 de julho de 2023, através da Lei nº1.601/2023, como descrito em Aquiraz (2023):

Art 1º Fica instituída a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), no âmbito do Município de Aquiraz, destinada a conferir a identificação da pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista TEA e a atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social, conforme a Lei Federal nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) (Aquiraz, 2023, p.1).

Embasado nesta Lei, alguns órgãos públicos, a exemplo, o DIA e o NAME, promovem a confecção da CIPTEA, de maneira gratuita, contendo as informações básicas de identificação da pessoa com deficiência, como foto, nome, endereço, contato do responsável, facilitando, assim, o cotidiano deles e das pessoas que os acompanham.

O DIA promoveu, em 2023, juntamente com a secretaria de educação, o curso intensivo de LIBRAS, ministrado pela intérprete Cris Farias, que realizou a tradução do discurso de posse para o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O curso atendeu à professores do AEE, psicopedagogos e psicólogos do NAPE.

A prefeitura municipal, em 03 de junho de 2023, instituiu a Lei nº1586/2023, que "Institui no calendário oficial do município de Aquiraz o dia de conscientização sobre o

autismo” (Aquiraz, 2023, p.1), reforçando, assim, as ações que envolvem informações importantes sobre as pessoas com TEA.

De acordo com o descrito em Aquiraz (2023), a referida lei objetiva, através de práticas como blitz educativas, publicidade, passeios, oficinas, dentre outras:

- I - oportunizar a discussão permanente sobre o autismo;
- II - ampliar e estimular o conhecimento sobre o autismo;
- III - desenvolver atividades na área de educação, assistência social, psicologia, medicina, fonoaudiologia, fisioterapia, educação física, terapia ocupacional, empregabilidade e empreendedorismo em torno da temática autismo;
- IV - divulgar experiências, reflexões e práticas profissionais para combater a precariedade do conhecimento sobre o autismo;
- V - orientar e fornecer apoio aos autistas e seus familiares, como forma de melhorar as condições das crianças e adultos que vivenciaram o transtorno (Aquiraz, 2023, p. 1 e 2).

Tais ações acontecem no dia 02 do mês de abril, mesmo dia em que se comemora mundialmente. Em Aquiraz, vários órgãos atuam na data, a exemplo do DIA, NAME, NAPE e AEE, em diversos setores da cidade.

Em consonância com a LBI, Aquiraz, em parceria com o governo do Estado do Ceará, viabilizado pela Secretaria dos Direitos Humanos (SEDH), proporciona lazer adaptado, através da praia acessível, oferecendo esteira de acesso, cadeiras anfíbias e serviços personalizados, a depender das especificidades das PCDs (Vieira, 2024).

A Lei nº 1.618/2023, que “Dispõe sobre o Programa de Capacitação e Amparo psicológico para mães ou tutores legais de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência em Geral no âmbito do município de Aquiraz” (Aquiraz, 2023, p.1), merece destaque, uma vez que, as pessoas responsáveis por PCDs apresentam sobrecarga, principalmente emocional, necessitando de um olhar mais próximo. Embora a Lei exista, infelizmente, ainda não são observados tais serviços.

Outra importante ação registrada, com foco na inclusão, foi o I *Workshop* do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o tema Inclusão Escolar: Realidade, desafios e possibilidades, executado em 27 de junho de 2024, que apresentou como foco tornar a educação possível para todas as crianças, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades. A frente da ação, a coordenadora do AEE Edilane Bedê Nakata, expõe que a ideia principal é a equidade, tratando os desiguais dentro de suas desigualdades a fim de garantir, à eles, a igualdade. Formadores e superintendentes foram o público alvo da prática, na

intenção de que os temas trabalhados fossem replicados às pessoas que compõem o grupo educacional de Aquiraz (Janja, 2024).

O objetivo geral do *Workshop*, de acordo com Nakata (org) (2024), foi aprimorar e promover a troca de conhecimentos e experiências a respeito da inclusão escolar no contexto educacional do município de Aquiraz, seguido dos objetivos específicos:

- A. Capacitar formadores e superintendentes para uma atuação na perspectiva da educação inclusiva;
- B. Fortalecer esses profissionais para o enfrentamento dos desafios nesse campo;
- C. Apresentar o trabalho do Atendimento Educacional Especializado -AEE;
- D. Compreender o contexto da educação especial no município de Aquiraz;
- E. Apresentar o Plano Educacional Individualizado - PEI;
- F. Compartilhar estratégias e possibilidades através do trabalho colaborativo.

O evento surgiu a partir da necessidade de se discutir e colaborar para um melhor entendimento da educação inclusiva, mostrando que a prática da EI não é uma ideologia ou paradigma, mas uma realidade. Sendo assim, se percebeu como urgente, discutir a inclusão escolar de alunos com deficiência, uma vez que, a realidade, diverge do proposto pela legislação vigente na atualidade, frente ao que requer no Brasil, sobre igualdade, equidade e qualidade educacional (Nakata (org.), 2024).

Uma das mais recentes ações do município, com intuito de beneficiar as pessoas com deficiência, é a Lei nº 1.729/2024, de 04 de abril de 2024 que:

Dispõe sobre a criação de locais específicos, reservados exclusivamente para pessoas com deficiências (física, visual, auditiva, intelectual ou deficiência múltipla), idoso e seus respectivos acompanhantes em eventos públicos e privados realizados no Município de Aquiraz, e dá outras providências (Aquiraz, 2024, p.1).

A referida Lei garante às PCDs, idosos e acompanhantes, uma inclusão, de fato, ao que se trata de eventos, que, devido a barreiras arquitetônicas e urbanísticas, podem se configurar como um transtorno, ao invés de lazer.

Contudo, as ações, programas e projetos desenvolvidos com vistas à inclusão, geram impactos que, aos olhos da população, podem ser positivos ou negativos, de modo que, uma vez realizados por e para o público alvo da PNEEPEI, podem não chegar como

inicialmente idealizados. Portanto, é relevante realizar a escuta do público envolvido no estudo, no intuito de que, através de amostra, seja possível avaliar a visão de pais e profissionais diretamente ligados às crianças com deficiência do município, bem como, considerar, ainda, a voz de um representante da esfera educacional municipal.

#### **4.4 Amostra da percepção da PNEEPEI no contexto educacional: questionário**

A elaboração dos questionários aplicados, foi embasada na inquirição levantada na pesquisa, indagando se, de fato, a PNEEPEI atende a proposta de incluir as pessoas com deficiência através da educação no município de Aquiraz, bem como, vislumbrando o alcance dos objetivos traçados, considerando que “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem rígidos” (Gil, 1987, p.126).

A análise dos dados coletados é de suma relevância para conclusão do estudo, uma vez que, o questionário é, segundo Gil (1987) uma:

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (Gil, 1987, p.124).

Desse modo, foi possível realizar levantamentos sobre a implementação da PNEEPEI, em Aquiraz, considerando questões voltadas aos objetivos da política, como estruturas arquitetônicas e urbanísticas, atendimento às PCD's, infraestrutura material das escolas e preparo dos profissionais de educação que estão cotidianamente ligados ao público alvo da educação especial e inclusiva, de maneira rápida, simples e segura.

##### **4.4.1 Perspectiva dos responsáveis por PCDs e profissionais da educação do distrito de Justiniano de Serpa - Aquiraz**

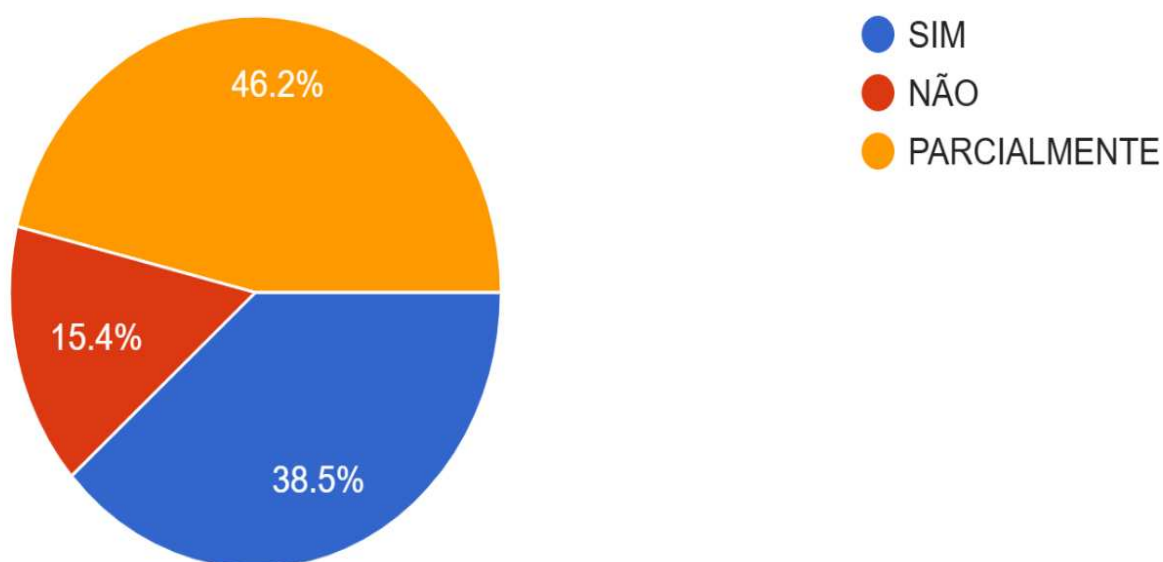
Através de uma amostra de 10 pais, 16 profissionais da educação, dentre os quais, professores que atendem do infantil ao 9º ano, cozinheira, secretárias, auxiliares de serviços gerais e gestores, em um universo de 6 escolas, sendo um Centro de Educação infantil, uma Escola de Tempo Integral, que contempla as etapas do 6º ao 9º ano, 3 escolas de ensino fundamental, que abrangem do 1º ao 5º ano, e 1 escola de ensino fundamental, que oferta do infantil III ao 9º ano, foi aplicado um questionário objetivo, contendo 10 perguntas sobre a percepção das pessoas sobre o funcionamento da educação especial e inclusiva, no contexto de acessibilidade urbanística, arquitetônica, material, tecnológica, de comunicação e formação,

considerando, ainda, a vivência das pessoas diretamente ou indiretamente ligadas às PCD's oriundas do distrito de Justiniano de Serpa.

Foi inicialmente realizado um enunciado, onde foram colocadas as principais informações sobre a política aqui avaliada, de maneira breve e clara, com foco, principalmente, nos objetivos e público alvo. O primeiro questionamento foi referente ao conhecimento do entrevistado sobre a PNEEPEI, onde foi indagado se o participante conhecia a política pública em questão.

Segue o resultado, demonstrado através de gráfico, onde foram disponibilizadas três opções de resposta:

**Gráfico 13:** Percentual do conhecimento sobre a PNEEPEI - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz



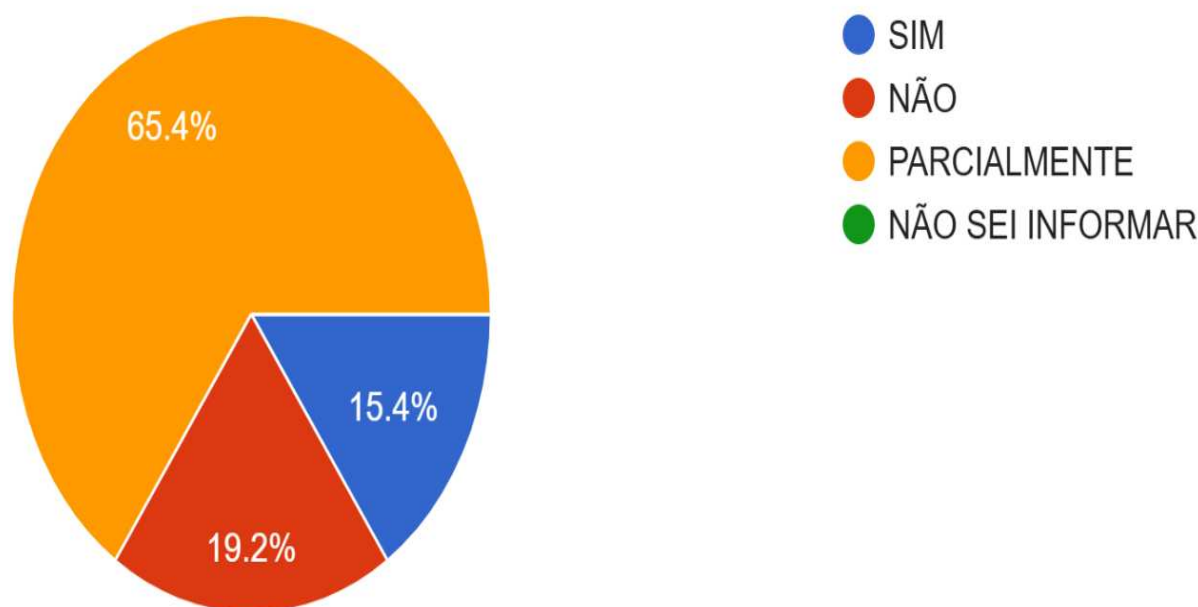
Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Quase a metade dos respondentes, 46,2%, afirmaram conhecer parcialmente a política, evidenciando a superficialidade de como as informações sobre o assunto, chegam às pessoas, que, por estarem cotidianamente em contato com PCDs, deveriam ter mais contato

com tais referências, possibilitando um melhor atendimento. Em contrapartida, 38,5% afirmam ter ciência do PNEEPEI, número significativo, em relação ao número de participantes, e, apenas 15,4%, não conhecem a política de nenhuma forma.

No segundo questionamento dirigiu-se à acessibilidade das escolas, referente às adequações arquitetônicas e urbanísticas, sendo oferecidas quatro opções de resposta ao público, apresentando o seguinte resultado:

**Gráfico 14:** Percentual da percepção de acessibilidade arquitetônica e urbanística das escolas  
- Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

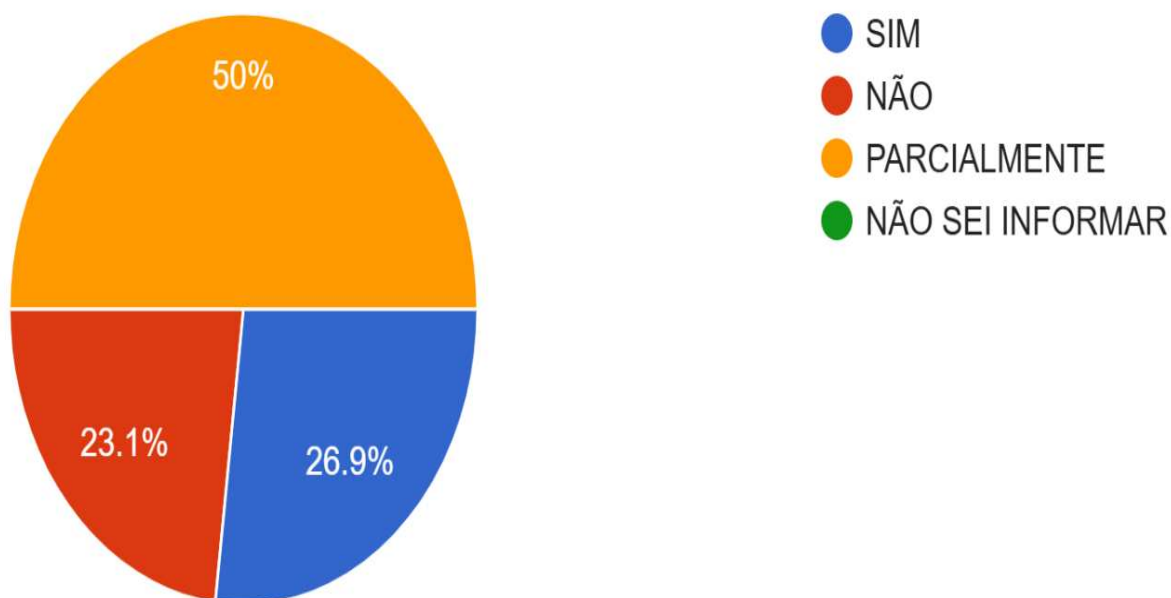


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Responderam que as escolas se apresentam parcialmente adequadas em relação à estrutura arquitetônica e urbanística, 65,4% dos respondentes. De fato, poucas são as adequações observadas, em sua maioria, apenas banheiro e rampas. 19,2% afirmaram que as escolas não são acessíveis, nesse quesito, e apenas 15,4% dizem ter total acessibilidade na instituição escolar.

A terceira questão, englobou o tema do acervo material inclusivo, que trata de livros, jogos e outros recursos, obtendo o resultado apresentado no gráfico que segue:

**Gráfico 15:** Percentual da percepção de acessibilidade material das escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

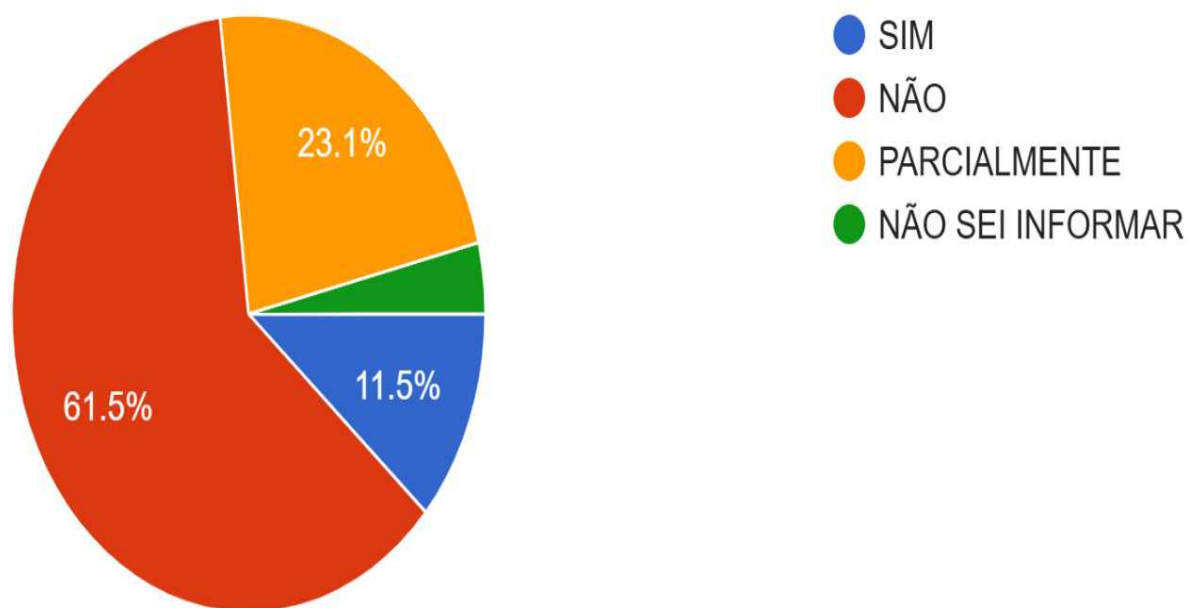


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Metade das pessoas afirmaram que as escolas estão parcialmente equipadas com materiais e recursos que viabilizem a inclusão. 26,9% do público questionado, respondeu que a escola está devidamente paramentada e, 23,1%, declarou que as instituições não gozam de tal acessibilidade. É importante salientar, que a falta de materiais voltados à educação especial e à inclusão, é justamente uma das maiores dificuldades relatadas por docentes que recebem e pais de PCDs.

No quarto questionamento, foi colocado sobre a tecnologia, a exemplo, a TA, tablets e softwares que auxiliem no trato da comunicação e aprendizado, obtendo o seguinte resultado demonstrado no gráfico abaixo:

**Gráfico 16:** Percentual da percepção de acessibilidade digital nas escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

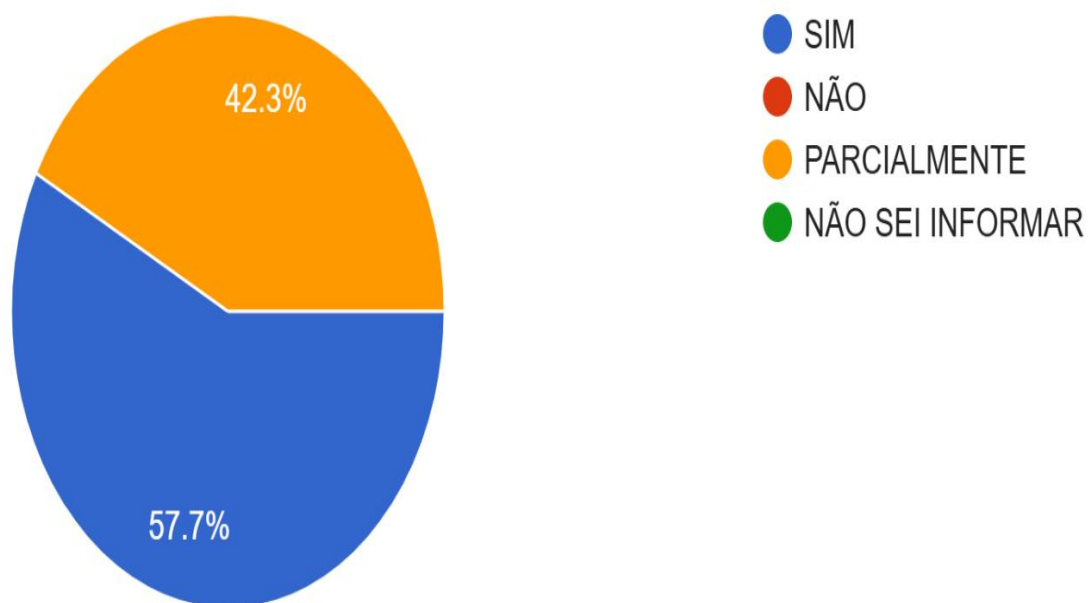


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

O percentual das pessoas que afirmam que as escolas não dispõem de acessibilidade digital é de 61,5%, evidenciando e confirmando dados apresentados ao longo do estudo, de que, tal tipo de inclusão, ainda está distante de se consolidar, não só no município, mas, em todo país. 23,1% dos respondentes, afirmou que as escolas estão parcialmente equipadas com a inclusão digital e 11,5% declarou que sim, as escolas oferecem o recurso. Uma pequena parcela, 3,9%, não soube informar.

O questionamento de número cinco, trouxe o tema profissionais de apoio, que mesmo sendo direito, ainda configura-se como polêmica em Aquiraz. Porém, o gráfico demonstra certa coerência em relação ao assunto, como indica abaixo:

**Gráfico 17:** Percentual da percepção da disponibilização dos profissionais de apoio - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

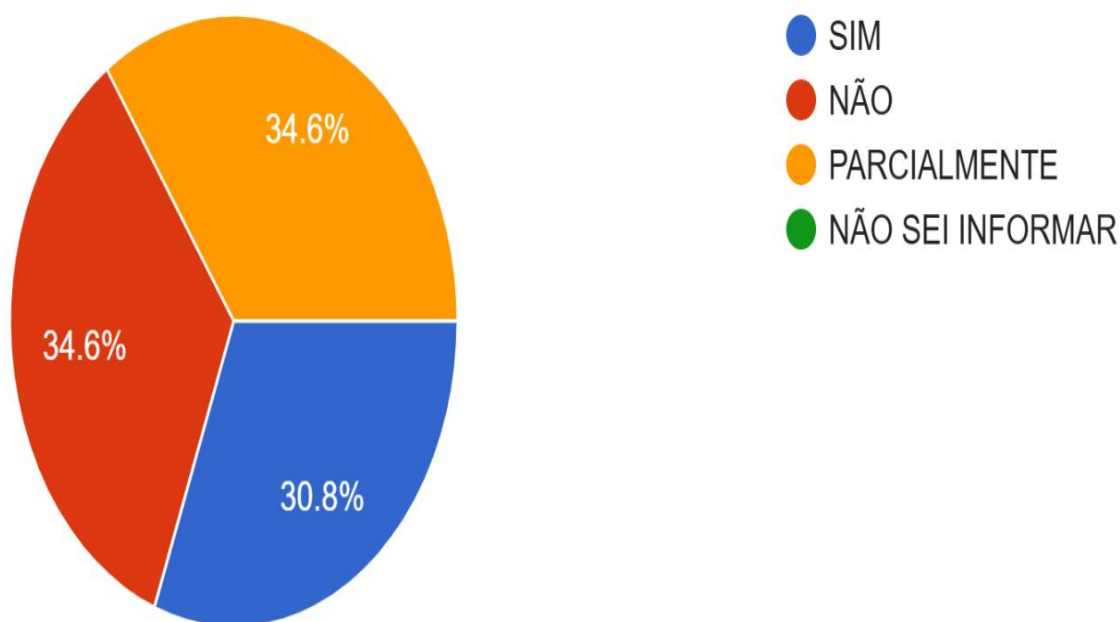


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Em uma visão relativamente positiva, 57,7% dos respondentes atestaram positivamente acerca da disponibilização de profissionais de apoio, também conhecidos como cuidadores, nas instituições de ensino da Serpa. Em contrapartida, 42,3% disseram que o serviço é parcialmente oferecido. De acordo com observações realizadas durante o trabalho colaborativo, do AEE, é possível concluir a respeito da resposta negativa (parcialmente), que se deve, em parte, à baixa remuneração desses profissionais, que acabam abandonando o posto quando conseguem emprego fixo, e melhor remunerado, causando a falta do cuidador, bem como, uma alta rotatividade, quando existem pessoas no banco de cadastro reserva.

Na sequência, no sexto tópico, foi abordado um dos principais temas relacionados à educação especial e à inclusão, de modo geral: a formação dos docentes e as práticas pedagógicas por eles realizadas. Segue gráfico explanando o resultado:

**Gráfico 18:** Percentual da percepção sobre a formação e práticas educacionais dos docentes voltadas ao público da educação especial - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

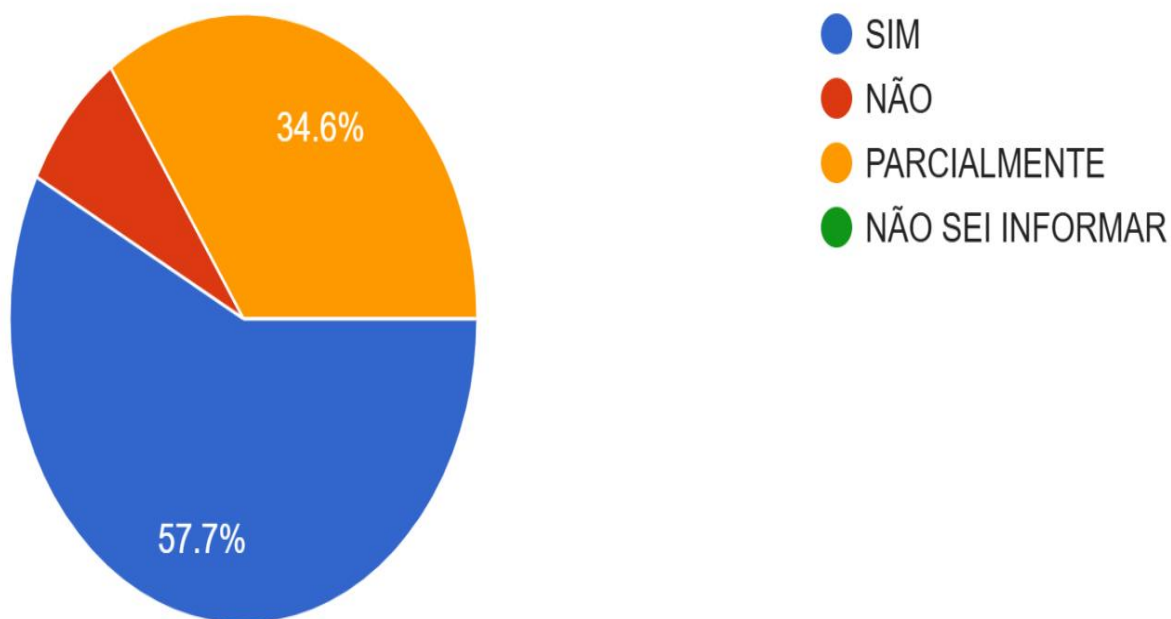


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Em relação ao preparo dos professores e das práticas por eles utilizadas, com foco na educação especial, as respostas se mostraram bem divididas, de modo que, empatados com 34,6%, os respondentes consideraram como não preparados e parcialmente aptos, contra 30,8%, que afirmaram que os docentes estão sim, habilitados a exercer a educação especial. Para além das impressões das pessoas questionadas, observando e ouvindo professores durante a realização do trabalho colaborativo, é possível relatar que existe uma mesma fala sobre o assunto, de que não se sentem preparados para atuar com PCDs e que a formação recebida pela SME, não é suficiente, com informações vagas e pouco tempo disponível para se especializarem, por conta própria.

Seguindo com o questionário, no tópico de número sete, foi colocado sobre a comunicação da gestão, de maneira geral, com os responsáveis pelas pessoas com deficiência inseridas na escola, bem como com professores e profissionais de apoio. Segue o resultado via gráfico:

**Gráfico 19:** Percentual da percepção sobre comunicação da gestão com professores, profissionais de apoio e demais pessoas que lidam diretamente com as PCDs inseridas nas escolas - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

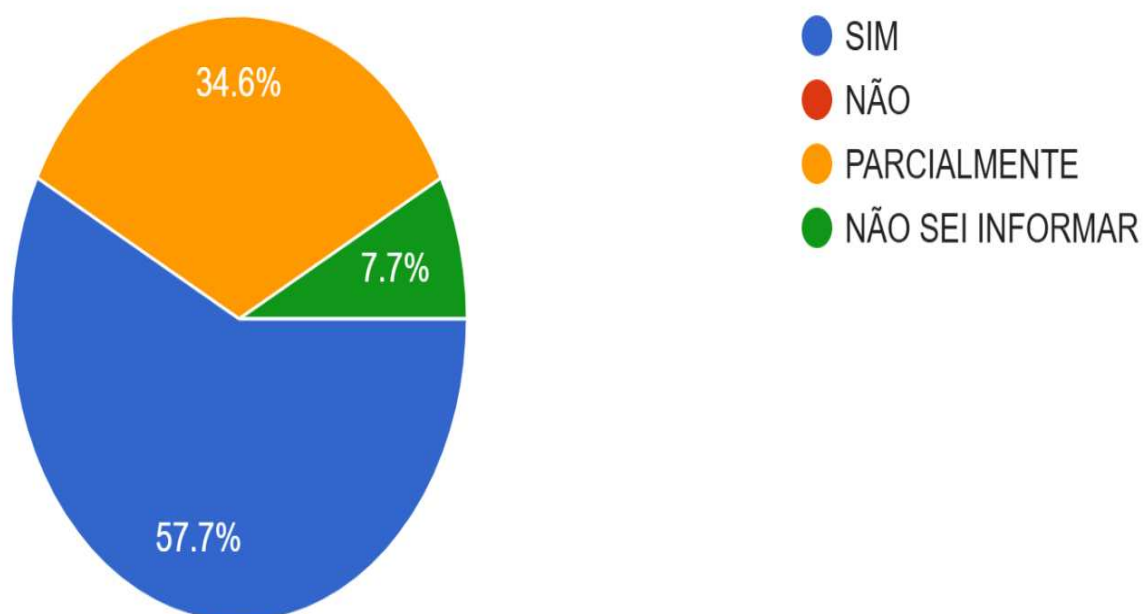


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

A maioria das respostas, 57,7%, indicam que a gestão, de maneira geral, mantém comunicação estabelecida com todos que estão relacionados com o público alvo da PNEEPEI. Contudo, parcela significativa, 34,6%, afirmam que essa comunicação acontece de forma parcial, e 7,7% dos respondentes consideram que a gestão não mantém diálogo.

No oitavo questionamento, indagou-se acerca do serviço prestado pelo AEE, levando em consideração todo o funcionamento, a exemplo a SRM, materiais, frequência e horário, resultando o que demonstra o gráfico que segue:

**Gráfico 20:** Percentual da percepção sobre o Atendimento Educacional Especializado - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

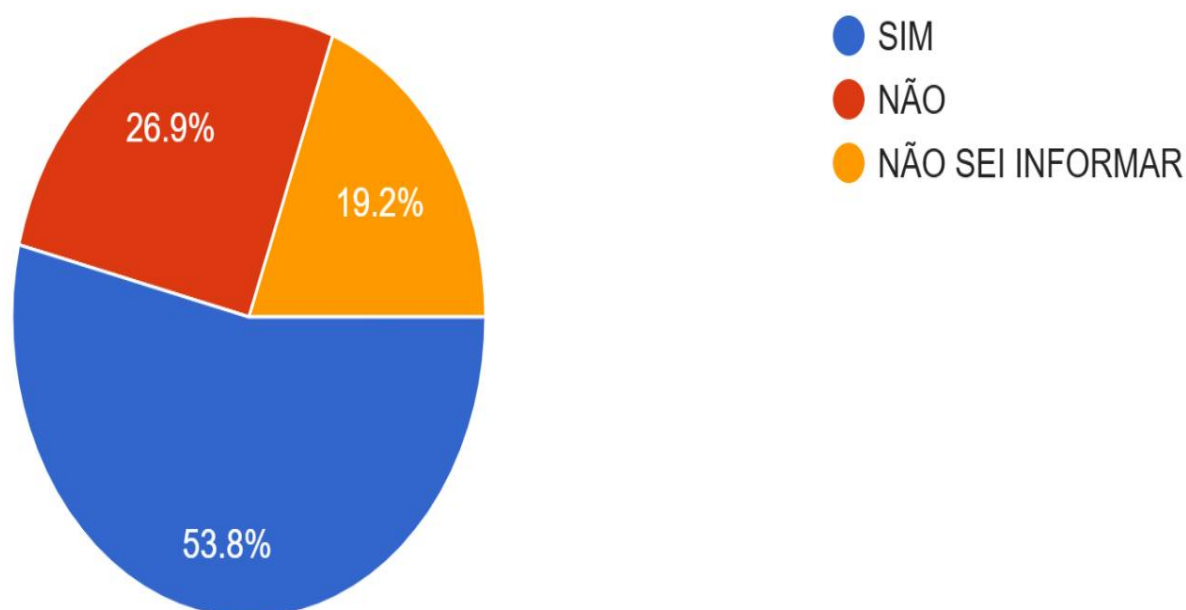


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

De acordo com a maioria dos respondentes, 57,7%, o AEE funciona de maneira satisfatória. Uma parcela de 34,6% atribuiu ao atendimento um critério parcial e 7,7% não souberam informar sobre o assunto. Em relação às observações realizadas durante as visitas feitas nas escolas da Serpa, é perceptível que algumas pessoas sequer sabem o real intuito do AEE, bem como, a quem é dirigido e do que é necessário para acontecer, porém, para os responsáveis pelas pessoas com deficiência, que lutaram para que o atendimento chegasse até a localidade, significa uma grande conquista.

Na penúltima pergunta, tratou-se sobre o transporte escolar acessível, que, embora não seja necessário na maioria das escolas da localidade, é garantido, pelo menos em teoria, caso alguma instituição precise. Seguem dados via gráfico:

**Gráfico 21:** Percentual da percepção sobre o Transporte Escolar Acessível - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz

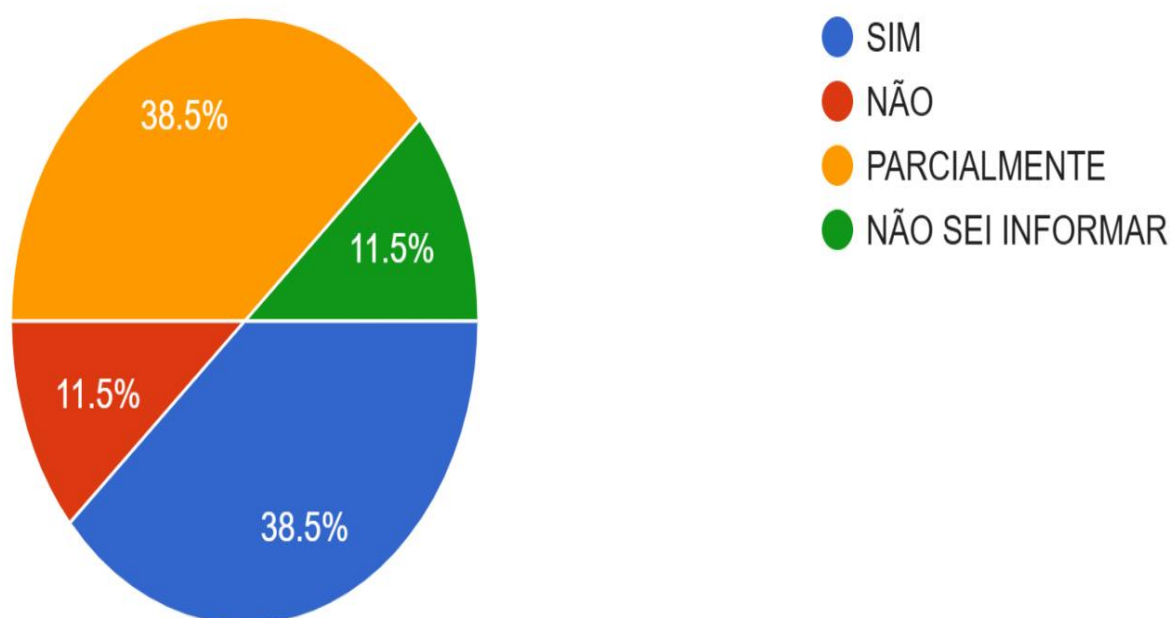


Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Dentre os respondentes, 53,8% afirmaram possuir o transporte acessível, caso precise. 26,9% disseram que, caso necessário, não conseguem o serviço, e 19,2% não souberam informar. Diante do exposto, é importante relatar o caso de duas crianças da localidade, uma com deficiência múltipla, cadeirante, e outra com TEA, que apresenta mobilidade reduzida, moradores da localidade. O ônibus é acessível, porém, não chega até a residência da criança com TEA, que frequentemente falta às aulas devido ao comprometimento na locomoção. Desse modo, o que se configura como barreira, não é, de fato, o transporte, mas sim, a via intransitável, levando a situação para outros caminhos.

Findando a aplicação do questionário aos integrantes da comunidade escolar do Distrito de Justiniano de Serpa, a décima pergunta remete aos serviços oferecidos pelo município, às PCDs, a exemplo dos atendimentos ofertados pelo DIA e pelo NAME, órgãos mais conhecidos pelos envolvidos. O gráfico que segue, demonstra os resultados:

**Gráfico 22:** Percentual da percepção sobre serviços oferecidos por órgãos públicos, a exemplo DIA e NAME - Distrito de Justiniano de Serpa/Aquiraz



Fonte: Elaborado via Google *forms* através de questionário desenvolvido e aplicado pela autora, (2024\2025)

Em relação aos atendimentos, que são garantidos por lei, tanto na esfera nacional, quanto na estadual e municipal, as respostas se dividiram de modo que, com o mesmo resultado, 38,5%, respondentes afirmaram que atendem plenamente e parcialmente, e 11,5% qualificaram como negativo ou não souberam informar. Muitas das crianças com deficiência ainda não recebem os atendimentos que precisam, devido à alta demanda e baixo número de profissionais, e, as que já recebem, passam por situações de atendimentos coletivos e rápidos, sendo, de fato, insuficientes, comprometendo, assim, o desenvolvimento da mesma.

Como demonstrado no decorrer da pesquisa, Aquiraz apresentou evolução em relação às práticas inclusivas, como orientado na PNEEPEI e em tantos outros documentos que tratam da educação especial e inclusiva. Contudo, são situações novas que o sistema ainda não está preparado para atender, gerando uma grande demanda, culminando em filas de espera numerosas. É exatamente isso que se constata, quando se remete ao DIA, ao NAME, e a outros atendimentos voltados à saúde e assistência direcionados às PCDs.

Ouvir quem está na ponta, os responsáveis pelo público alvo da política pública aqui avaliada e pessoas diretamente ligadas a ele, é de extrema relevância, uma vez que é quem realmente pode medir e discorrer sobre o que vivencia. Porém, é importante também, coletar o

que diz a administração, quem está responsável por gerir, distribuir e galgar meios para garantir os direitos à educação especial, bem como, a inclusão a quem precisa.

#### **4.4.2 Perspectiva do Secretário de Educação de Aquiraz**

O questionário direcionado ao Secretário de Educação de Aquiraz, professor Alexandre Sousa Alves, composto por cinco perguntas de múltipla escolha, seguidas de solicitação de justificativa, levou em consideração ao preparo do município, de maneira geral, para a implementação da PNEEPEI, considerando estrutura, formação aos docentes, garantia de acesso e permanência do público alvo da política, nas escolas, e sobre as medidas que o município pensa para a melhoria nos atendimentos prestados aos PCDs aquirazenses.

Para aplicar teor fidedigno à análise, serão transcritas as justificativas atribuídas a cada resposta, pelo respondente.

Na primeira pergunta, foi levantada a questão acerca de o município estar preparado, de modo geral, para assistir aos alunos público alvo da política pública aqui tratada, onde o secretário respondeu que Aquiraz apresenta-se parcialmente capacitado para tal, justificando, ainda, que:

Dentro os 4 eixos (acesso, formação, qualidade e permanência, produção de conhecimento e formação), Aquiraz tem intensificado nos últimos anos várias ações para o fortalecimento da proposta. Cio: prioridade na matrícula, ampliação de turmas, estimulação precoce (NAPE/NAME), oferta de rotas para PCDs com acessibilidade, salas de recursos (em processo de ampliação), formação para AEE, e outros (Alexandre Sousa Alves).

Dessa forma, evidencia que o município está em constante evolução, no intuito de aprimorar a oferta de educação especial e inclusiva, dentro do que coloca como básico, a PNEEPEI.

Seguindo com a análise, foi colocado sobre um dos principais objetivos da política avaliada, que é a de garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas, de maneira que, o professor Alexandre afirmou que a rede trabalha positivamente para que realmente seja alcançado, tal objetivo, reiterando que:

Tudo começa com a priorização da matrícula, busca ativa, oferta do transporte, formação de profissionais de apoio. Tudo é um processo e precisamos aprimorar e avançar (Alexandre Sousa Alves).

Segundo o respondente, Aquiraz já oferece meios para que a criança PCD seja inserida e mantida na escola, mas que é um processo a ser aprimorado em prol da melhoria dos serviços prestados.

Ao professor Alexandre foi questionado, ainda, sobre a formação disponibilizada aos professores que trabalham direto ou indiretamente, com o público alvo disposto na PNEEPEI, para a educação especial dentro da perspectiva inclusiva. Ele afirmou que, tal formação, capacita parcialmente, os profissionais da educação para atuar com o referido público, justificando que:

Embora sabendo que hoje temos oferta de cursos, graduações e especializações nas universidades públicas (presencial ou a distância) e até mesmo no site do Governo Federal (AVA MEC), que possibilita o acesso ao conhecimento e formação na educação inclusiva, no município de Aquiraz temos nos esforçados bastante para que as formações sejam cada vez mais inclusivas. Estamos em processo, mas não nos falta vontade e disposição para chegarmos na meta ideal (Alexandre Sousa Alves).

Observa-se, através da resposta do secretário de educação, que existe um empenho por parte do município, para que as formações sejam aperfeiçoadas, com vistas à inclusão. Porém, percebe-se, ainda, na fala do respondente, a atribuição do enriquecimento formativo, de modo principal, à busca individual do profissional, através de cursos de aprimoramento via instituições externas de ensino.

Na prossecução do questionário, foi indagado acerca das adequações que envolvem as estruturas arquitetônica, urbanística, material e tecnológica das escolas, de maneira a saber se estariam de acordo com os parâmetros colocados na PNEEPEI direcionados ao atendimento do público alvo da política. O professor Alexandre respondeu que Aquiraz apresenta-se parcialmente munido de meios para tal ação, justificando que:

São metas e requer tempo e recursos financeiros para serem atingidas em sua plenitude. Mas estamos atentos às necessidades e com responsabilidade, disposição para cumprir e de acordo com as condições, temos avançado bastante. Não estamos no ideal (ainda!), mas o objetivo é chegar (Alexandre Sousa Alves).

É notável o esforço por parte do profissional, em evidenciar que o município está em constante trabalho para atender as metas propostas pela política pública aqui avaliada, bem como, aos direitos atribuídos ao público a quem se direciona, colocando, ainda, as questões financeiras e cronológicas.

Finalizando o questionário, buscou-se levantar quais seriam as medidas que estariam sendo pensadas, enquanto secretaria de educação, para que os objetivos da PNEEPEI, voltados aos alunos que se enquadram na perspectiva da inclusão, sejam alcançados efetivamente, onde o secretário apresentou a seguinte resposta:

Estamos falando de um universo amplo e diverso. É necessário o protagonismo de todos os envolvidos. Quando criamos a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade na SME, foi pensando nas diversas artérias inclusivas. Já avançamos muito com a ampliação de salas multinacionais, solicitação de transporte escolar acessível, implementação do Libras itinerante, implementação da Lei do profissional de apoio, ampliação e descentralização de atendimento do NAPE, parceria com a Secretaria de Saúde na busca de atendimentos multifuncionais e outras ações. Com responsabilidade, respeito e compromisso nossa educação está avançando nas metas inclusivas (Alexandre Sousa Alves).

É, de fato, insigne, o trabalho realizado em prol da educação especial e da inclusão, colocado pelo Secretário de Educação do município de Aquiraz, sempre ressaltando o que foi realizado até o presente momento. Para além de implantar e oferecer, nota-se a eferescência em acompanhar o andamento. Porém, a fala do respondente sobre futuras medidas para se alcançar os objetivos da PNEEPEI em Aquiraz, deixando a impressão de uma preocupação brevemente leviana sobre o tema, principalmente ao que se refere à formação dos profissionais de educação.

De modo geral, considerando o levantamento realizado com os respondentes aos dois questionários, é possível observar que o município de Aquiraz está em constante evolução, de acordo com o que é apresentado na política aqui tratada. Contudo, é necessário um olhar mais criterioso, uma vez que, implantar e/ou delegar à órgãos e departamentos específicos, bem como, às instituições escolares, as responsabilidades de receber, acolher, acompanhar e preparar as crianças com deficiência, e todas aqueles indicados à inclusão, não atendem, de fato, o que realmente se objetiva sob o critério da perspectiva inclusiva, tampouco, educacional.

É indeclinável, pois, alvitres que possam ascender a educação especial, com foco na inclusão, no município de Aquiraz, tornando cada vez mais próximo, a verdadeira prática de igualdade e equidade para as PCDs e demais pessoas a quem se dirige a prática inclusiva. Para além disso, a visão de aprimoramento necessita ser constante e inovadora, de modo a contemplar positivamente o que se objetiva a política. Para tanto, aspectos práticos podem ser traçados, de forma multissetorial, uma vez que, a inclusão em sua essência, deve contemplar os direitos das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais.

#### **4.5 Aspectos Práticos da Análise dos Dados: Propostas de Aprimoramento**

A avaliação da implementação da PNEEPEI, em um município antigo, como Aquiraz, levanta questionamentos que instigam ideias que surgem com intuito de sanar o que se caracteriza como barreira para a inclusão.

Diversas ações e programas foram expostos no desenvolver da pesquisa, a nível de Brasil e na esfera municipal, objetivando viabilizar a acessibilidade e melhorar a assistência às pessoas com deficiência, a exemplo, o DIA e o NAME, em Aquiraz.

Contudo, as filas de espera para atendimento nas terapias, são numerosas, e os relatos de insatisfação devido ao baixo número de profissionais nas instituições, bem como, pouco tempo de atendimento nas consultas, que são realizadas em duplas, trios e, até mesmo, em grupos com várias crianças, evidencia a necessidade de ampliação do atendimento na rede municipal.

Para tanto, surge uma proposta inicial, que trata da conversão do DIA, que se configura como departamento, para Secretaria de Inclusão, ampliando as práticas já realizadas, de maneira intersetorial, oferecendo suporte direto e contínuo às secretarias de saúde, educação, infraestrutura, assistência social e transporte.

Em relação à educação, a Secretaria de Inclusão entraria com suporte à formação direta dos professores da rede municipal, emitindo certificação, através de cursos ofertados por profissionais externos, especializados na área da educação especial e de inclusão, tendo em vista que, a falta de preparo para lidar com crianças com deficiência, é a principal queixa dos docentes atuantes nas salas de ensino regular. Complementando tal ação, encontros periódicos com profissionais do AEE, NAPE e NAME, viabilizados pela secretaria em questão, possibilitam trocas de experiências capazes de elevar os conhecimentos sobre o assunto, tornando, assim, uma equipe multiprofissional em prol da inclusão.

Sobre a intersetorialidade envolvendo a saúde, a Secretaria de Inclusão estaria a frente das filas e triagens responsáveis por encaminhar as crianças que necessitam de terapias e demais atendimentos referentes às deficiências, direcionando-as para cada órgão e/ou profissionais indicados, como já realizado pelo DIA. Porém, fiscalizando de modo mais próximo, inclusive, as práticas desenvolvidas pelos profissionais.

Ainda no viés da saúde, outra queixa, não somente no município de Aquiraz, mas no serviço médico público brasileiro, é a questão da distribuição dos medicamentos. A secretaria de inclusão poderia articular juntamente com a saúde, a divisão dessa distribuição, onde as pessoas com deficiência atendidas pelo NAME, pudessem retirar no local, aproveitando o deslocamento para as terapias.

Em relação ao setor de transporte, a Secretaria de Inclusão seria responsável por viabilizar a acessibilidade tanto em relação ao quesito escolar, como ao deslocamento das crianças deficientes e seus acompanhantes que apresentam dificuldade de acesso às terapias e consultas periódicas, estando devidamente cadastradas na secretaria em questão.

Voltado à infraestrutura, a secretaria de inclusão pode atuar no auxílio aos projetos de adequações necessárias para atender as pessoas com deficiência no cotidiano, em seus deslocamentos pela cidade, bem como, na execução e fiscalização das obras.

No âmbito da assistência social, a secretaria de inclusão entra no auxílio técnico e jurídico, relacionado aos direitos das PCDs, tanto nas questões sociais, quanto financeiras, a exemplo da concessão de auxílios via INSS, como o próprio BPC. A secretaria atuaria, ainda, com ações sociais, donativos e campanhas que possam viabilizar a inclusão de pessoas de baixo poder aquisitivo.

Além das secretarias acima citadas, ações poderiam englobar diversas outras esferas, promovendo às pessoas com deficiência, lazer, cultura, esporte, ou seja, interação total à sociedade.

Outra proposta aliada ao aprimoramento da implementação da PNEEPEI no município de Aquiraz, seria a setorialização do NAME, atualmente localizado na avenida Nossa Senhora de Lourdes, nº 292, Gruta, que se faria presente em cada distrito da cidade, como aconteceu em Justiniano de Serpa, com promessas de que ocorreria, também, em outras localidades. Porém, o NAME de Serpa, como é popularmente conhecido, não dispõe de equipe própria de profissionais, dividindo os especialistas com o NAME da sede, realizando atendimentos apenas duas vezes por semana, não sendo suficiente para o número de crianças que precisam dos atendimentos.

Tais ações podem melhorar as condições educacionais dos alunos, que, estando bem assistidos, em relação à saúde, teriam maiores chances de desenvolvimento cognitivo, atenção

e socialização. Na mesma linha de pensamento, com um órgão complexo e comprometido com a inclusão, no caso, a Secretaria de Inclusão, aqui proposta, caminhando de forma paralela, de maneira intersetorial e multissetorial, além de viabilizar o processo da educação inclusiva, poderá, ainda, auxiliar desafogando alguns serviços públicos, sobrecarregados devido às filas de espera.

Para além de atender e viabilizar a acessibilidade das pessoas com deficiência, as propostas colocadas na presente pesquisa, mesmo sendo desafiadoras e necessitando de estudos financeiros cuidadosos, a luz de observações diretas realizadas com as crianças com deficiência atendidas pelo AEE, bem como, através de conversas diárias com as pessoas que lidam e acompanham os alunos e das respostas colhidas pelo questionário aplicado, é possível afirmar que, tais lampejos, serafim capazes de melhorar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Aquiraz.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação é, sem dúvida, a porta de entrada para o mundo, para a vida, em um sentido amplo. A escola representa o transporte que media essa transição.

Nesse sentido, a instituição escolar faz a ponte entre a família, seio da criança, e o desenvolvimento pessoal e profissional, destino de todo ser crítico e autônomo. A escola não é o ponto de chegada, tampouco o de partida, é o veículo, onde todas as pessoas, com deficiência ou não, necessitam e têm o direito de passar.

A inclusão, portanto, se configura, atualmente, como um combustível para esse veículo, considerando a ampla diversidade encontrada na sociedade, onde, não apenas o público a quem se direciona a educação especial, deve ser amparado, acolhido e incluído.

Para isso, leis e políticas públicas tem sido mecanismos eficientes para a concretização do que, na realidade, através de lutas travadas contra um sistema excludente desde os primórdios da sociedade, a exemplo não só de PCDs, mas de mulheres, pretos, indígenas, pobres, diferentes identidades de gênero, entre outros.

Embasado no referencial teórico demonstrado inicialmente no estudo e, de acordo com a análise dos resultados alcançados através dos questionários aplicados, parte das hipóteses inicialmente levantadas foram confirmadas, e questionamentos puderam ser esclarecidos, de modo a permitir uma visão mais apurada sobre o labor direcionado à educação especial com vistas à inclusão, em Aquiraz.

O objetivo do estudo aqui apresentado, foi avaliar a implementação da PNEEPEI no município de Aquiraz, mostrando, através de pesquisas documentais, práticas de observação e coleta de dados, a evolução da educação especial, na perspectiva inclusiva, de maneira geral e em contexto municipal, utilizando atores diretamente ligados ao público alvo da política pública em questão.

A presente pesquisa apresentou o desenvolvimento descrevendo a trajetória da educação especial, demonstrando as situações às quais as pessoas com deficiência foram sujeitadas até chegar ao reconhecimento como pessoas com direitos como qualquer ser vivente. Partindo da exclusão onde eram mortas, ainda crianças, e carregavam fardos que não as pertenciam, como carmas e interpretações místicas de maus espíritos. Passando por segregação, exclusão disfarçada de educação e integração onde eram privadas do convívio com as diferenças e vistas como doentes.

O caminho até a inclusão, que ainda não se consolidou de fato, trouxe às pessoas com deficiência, estigmas difíceis de superar, mas também, as levou à uma estrada marcada por lutas, vitórias e reconhecimento, pautadas em leis, decretos, declarações e outros.

Durante o estudo, foi possível perceber que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é fruto de estudos concretos, baseados em dados relevantes colhidos através de meios e avaliações consistentes. Para tanto, é inegável que o questionamento levantado ao início da pesquisa, é respondido de maneira parcial, uma vez que a inclusão ainda não é um fato concreto e deixa a desejar em vários pontos, principalmente ao que se refere a acessibilidade em suas mais diversas concepções, ao preparo dos profissionais e a falta de engajamento social e familiar.

De acordo com o olhar das pessoas que vivenciam o cotidiano educacional de pessoas com deficiência, os aparelhos utilizados para receber o público alvo da educação especial e inclusiva, apresenta-se, de modo geral, com critério evolutivo, uma vez que, na percepção da maioria dos respondentes, os equipamentos são disponibilizados de forma integral ou parcial.

É relevante colocar que, as respostas inconclusivas ou negativas, estão, em suma, relacionadas à formação profissional dos educadores e pessoas que trabalham diretamente com as crianças com deficiência, bem como, com a acessibilidade e tecnologias voltadas à facilitar a inclusão. Para além do exposto, existe, ainda, notável falta de conhecimento acerca da PNEEPEI, por parte dos respondentes do questionário direcionado aos profissionais de

educação e pais de alunos com deficiência, fato que corrobora com a leniência por parte da administração, em oferecer o que é proposto na política, como as tecnologias assistivas, profissionais de apoio àqueles que precisam, transporte acessível, adequações nas atividades, dentre outras práticas que viabilizam a educação especial inclusiva.

Com relação à secretaria de educação, representada na pessoa do secretário Alexandre Sousa Alves, foi direcionado um questionário, a fim de coletar informações sobre o que é realizado, o que está sendo ofertado e as projeções direcionadas à educação especial e inclusiva, considerando estrutura física, material e arquitetônica, bem como, formação de profissionais atuantes nas instituições educacionais municipais, dentro do que se objetiva a política avaliada, sendo notável o empenho por parte da gestão municipal, em priorizar a garantia dos direitos dos alunos com deficiência, dentro do âmbito escolar e, também, social, através de órgãos, departamentos e ações, educacionais, terapêuticas e de acompanhamento de modo global.

Embora haja a referência de que muito tem sido realizado, existe, também, a consciência de que há muito a se trabalhar para que os propósitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Aquiraz, sejam consolidados de maneira a atender a população de PCDs como rege a legislação vigente, e de acordo com as necessidades iminentes do referido público. Fato facilmente notado na fala do secretário de educação, uma vez que busca sempre frisar o que já foi realizado, deixando vago, o que é pretendido para que sejam aparadas as arestas que servem de barreiras para o real alcance do proposto pela EE dentro da perspectiva inclusiva.

Para além de avaliar se a implementação da PNEEPEI no município de Aquiraz faz jus ao que dita a legislação e engloba as necessidades das PCDs do município, o estudo levantou questões que abarcam o entendimento da população sobre a intencionalidade de uma política pública, os objetivos reais da educação especial dentro da perspectiva inclusiva, que amplia o entendimento do que é integrar e incluir, bem como, do que é fomentar a educação no paradigma da igualdade e da equidade. Nesses moldes, o ato de educar transcende o ensino, tornando-o um molde social, não diminuindo o que se refere ao conhecimento (cognitivo), mas alargando o olhar voltado às habilidades e possibilidades dentro das especificidades e, principalmente, limitações, de cada aluno incluso.

Propostas de aprimoramento, como aspectos práticos da pesquisa, foram elencadas, fazendo alusão à possibilidade de evolução no atendimento prestado às PCDs do município,

tratando de criação de uma secretaria específica para a inclusão, articulada juntamente a outras secretarias e órgãos, e a descentralização do Núcleo de Atendimento Municipal Especializado, sendo implantados nas localidades da cidade, com equipe multiprofissional própria, a fim de desafogar o sistema. Nessa linha de pensamento, parte do que foi colhido pelas observações e questionários, pode ser tratado com vistas à efetivação, de fato, da PNEEPEI em Aquiraz.

Foram essas, pois, as principais conclusões obtidas ao findar do estudo, não significando, porém, o esgotamento da temática, uma vez que foram identificados cenários perscrutadores relacionados à política e à sua implantação em contexto geral e municipal, assim como, ligados ao conhecimento (ou a falta dele) por parte da população participante da pesquisa, sendo os mesmos, atores diretamente associados ao público alvo a quem se direciona os objetivos da PNEEPEI, o que pode contribuir para o aperfeiçoamento da política avaliada.

## REFERÊNCIAS

- AACD. **Associação de Assistência à Criança Deficiente**. São Paulo/SP, 2020. Disponível em: <https://aacd.org.br/a-aacd>. Acesso em 18 jan. 2025
- ABRAÇA *et al.* **Carta aberta em defesa dos princípios da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras**. Brasília/DF, 02 out. 2023.
- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Instituto Benjamin Constant: 160 Anos de Inclusão**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 6-10, nov. 2014.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- AQUIRAZ, Prefeitura Municipal. Fonte IBGE. **Histórico**. Aquiraz/CE, 2017. Disponível em [http://www.aquiraz.ce.gov.br/pop\\_up\\_impresao.php](http://www.aquiraz.ce.gov.br/pop_up_impresao.php). Acesso em 02 de jun. 2024.
- AQUIRAZ, Prefeitura Municipal. **Lei nº1.586/2023, de 07 de junho de 2023**. Aquiraz/CE, 2023.
- AQUIRAZ, Prefeitura Municipal. **Lei nº1.601/2023, de 03 de julho de 2023**. Aquiraz/CE, 2023.
- AQUIRAZ, Prefeitura Municipal. **Lei nº1.618/2023, de 03 de julho de 2023**. Aquiraz/CE, 2023.
- AQUIRAZ, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado - NAPE. **Projeto Político Pedagógico 2024 a 2026**. Aquiraz/CE, 2024.
- AQUIRAZ, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Aquiraz/CE, 2024.
- AQUIRAZ. Governo do Município de Aquiraz. **Resolução CEMEA nº19/2017 de 23 de novembro de 2017**. Aquiraz/CE, 2017.
- AQUIRAZ. Prefeitura Municipal de Aquiraz. **Lei nº1.208 de 09 de dezembro de 2016**. Aquiraz/CE, 2016.
- AQUIRAZ. Prefeitura Municipal de Aquiraz. **Lei nº1.729/2024 de 04 de abril de 2024**. Aquiraz/CE, 2024.
- AQUIRAZ. Prefeitura Municipal. Lei nº1.119, de 18 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação Decênio 2015- 2024**. Aquiraz/CE, 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. [tradução Mauro W. Barbosa]. Editora Perspectiva, São Paulo - SP, 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 9050/2020: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2020. Versão corrigida 25/01/2021.

AVANCINI, Marta. **Mudanças no Fundeb ampliarão os recursos para a educação especial?** Instituto Rodrigo Mendes. Publicado em 03/07/2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/mudancas-no-fundeb-ampliarao-os-recursos-para-a-educacao-especial/#:~:text=Por%20exemplo%3A%20em%202024%2C%20no,de%20R%24%208.248%2C30>. Acesso em: 15 jul. 2024.

AVERSA, Mário Aparecido. **Ratio Studiorum: Método de Ensino dos Jesuítas**. 6ª Mostra Acadêmica UNIMEP. Piracicaba/SP, 2008.

BACELAR, Tânia. **As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1- 10.

BALL, Stephen. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as Escolas Fazem as Políticas. Atuação em Escolas Secundárias**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora: UEPG. Ponta Grossa – PR, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, 2011, Edições 70.

BARRETTA, Emanuele Moura. CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e Recuos a Partir dos Documentos Legais**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BENJAMIN, César. **Uma Certa Ideia de Brasil**. 2016. Disponível em: <https://controversia.com.br/2016/06/26/uma-certa-ideia-de-brasil/>. Acesso em 30 mai. 2023.

BRASIL in LEGISWEB. **Código Civil de 1916**. Publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 1 de janeiro de 1916. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=79402#:~:text=C%C3%B3digo%20Civil%20de%201916.&text=Art.,bens%20e%20%C3%A0s%20suas%20rela%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 19 jan. 2025.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico] : Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação ; n. 118) Atualizada em 20/5/2014.

BRASIL. Agência Senado. PIMENTA, Paula. **Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas**. Fonte: Agência Senado. Publicado em 17/02/2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acesso em 08 jul. 2024.

BRASIL. Agência Senado. **Prorrogação do Plano Nacional de Educação passa na CE e segue à Câmara**. Fonte: Agência Senado. Publicado em 28/05/2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/28/prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-passa-na-ce-e-segue-a-camara>. Acesso em 09 jul. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília /DF, 2007. 19

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023** revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1730859897/decreto-11370-23>. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. Educação 2030, **Declaração de Incheon, Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. **Educação Bilíngue de Surdos se Torna Modalidade de Ensino Independente**. Publicado em 03/08/2021, atualizado em 31/10/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/08/educacaobilingue-de-surdos-se-torna-modalidade-de-ensino-independente>. Acesso em 08 jun. 2023.

BRASIL. Equipe da Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF, 2008.

BRASIL. Experiências educacionais inclusivas: **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. GOMES, Irene. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. PNAD Contínua. Agência IBGE Notícias. Gov.br. Editoria: estatísticas Sociais. Publicado em 07/07/2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em 11 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF : Inep, 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. **Direito à Educação. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais**. Brasília-DF, 2006. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Documento Subsidiário à Política da Inclusão. Brasília – DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 12 de 08 de Junho de 2012**. Brasília - DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil, 2003 a 2016**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Esplanada dos Ministérios - Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. (2018)**. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Cartilha: Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**, 2023. disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf>. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES**. Publicado em 20/10/2021, Atualizado em 25/01/2024. Disponível em:  
<https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em 02 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf). Acesso em 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2023** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024 (versão preliminar). Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política e Resultados, 1995 – 2002**. Brasília – DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância. Publicado em: 25/08/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/14188-programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia>. Acesso em 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Portaria Normativa Nº- 13, De 24 de Abril de 2007. Portaria nº 25 de 19 de Junho de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão. **Dificuldades acentuadas de aprendizagem Deficiência múltipla**. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Educação Inclusiva. A Escola**. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. (revogada)

BRASIL. Ministério da Educação/FNDE. **Novo FUNDEB, Lei nº 14.113 de 25 de Dezembro de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2020/lei-no-14-113-de-25-de-dezembro-de-2020/view#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,d e2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde, Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias e Inovações em Saúde, Coordenação de Monitoramento e Avaliação de Tecnologias em Saúde. **Ampliação de uso do Sistema de Frequência Modulada Pessoal para indivíduos com deficiência auditiva de qualquer idade matriculados em qualquer nível acadêmico**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Benefícios Assistenciais. Coordenação Geral de Acompanhamento de Beneficiários. **Informe Técnico nº 01 – Instruções Operacionais do Sistema BPC na Escola**. Brasília-DF, 13 de setembro de 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Benefícios Assistenciais. Coordenação Geral de Acompanhamento de Beneficiários. **Informe Técnico nº 02: Instruções para Operacionalização do Módulo de Adesão do Sistema BPC na Escola**. Brasília-DF, 13 de setembro de 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Divisão de Fiscalização para Inclusão de Pessoas com Deficiência e Combate à Discriminação no Trabalho. **Caracterização das Deficiências. Orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91**. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. Estatuto da pessoa com Deficiência. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**. Portal do governo Brasileiro. Relatório Linha de Base, 2018. Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto No 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Atualizado em 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 16 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Brasília/DF, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Acompanhe Planalto Notícias. **Lula anuncia investimento de R\$ 3 bi em fortalecimento da educação inclusiva**. 23/11/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/11/lula-anuncia-investimento-de-r-3-bi-em-fortalecimento-da-educacao-inclusiva>. Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília/DF, 1989.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.276/2021 de 27 de Dezembro de 2021**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm). Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília – DF, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Decreto Legislativo nº 437, de 2020**. 02/10/2020. Disponível em: [https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145033#tramitacao\\_10123963](https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145033#tramitacao_10123963). Acesso em 28 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara aprova prorrogação do Plano Nacional de Educação até 31 de dezembro de 2025**. Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes, Brasília - DF. Fonte: Agência Câmara de Notícias. 03/07/2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1079890-camara-aprova-prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-ate-31-de-dezembro-de-2025#:~:text=A%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados%20aprovou,25%20de%20junho%20de%202024>. Acesso em 08 jul. 2024.

BRITO, Luan. **10 Perguntas e respostas para entender o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Instituto Rodrigo Mendes. Diversa, 29 de Fevereiro de 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/10-perguntas-e-respostas-para-entender-o-atendimento-educacional-especializado-ae/>. Acesso em 16 jul. 2024.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. GONÇALVES, Felipe. **Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil**: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. Universidade Federal de Pernambuco. Revista Política Hoje - Volume 25, n. 1 (2016) - p. 71-90.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. PINHEIRO, Cláudia Regina Garcia. FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Instituto Benjamin Constant**. O IBC. Revista Benjamin Constant - edição 1, setembro de 1995. Disponível em : <http://antigo.ibc.gov.br/o-ibc/98-institucional/sobre-o-ibc/80-sobre-o-ibc>. Acesso em 02 jun. 2024.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial** v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, Antonio Pedro *et al.* **Investigação Qualitativa**: Inovação, Dilemas e Desafios. Edição: Ludo Midia, 2016.

COSTA, Nerli Nonato Ribeiro. MORI, Maria Piedade Resende da. **Educação e Inclusão**: Um Panorama Histórico. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 3, p. 65-81, Setembro/Dezembro 2013.

COUTINHO, Dimíttria. **Tudo o que você precisa saber sobre as salas de recursos multifuncionais**. Instituto Rodrigo Mendes. Diversa, 20 de março de 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-salas-de-recursos-multifuncionais/>. Acesso em 16/07/2024.

DAMASCENO, Luciana Lopes. FILHO, Teófilo Alves Galvão. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial**. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial – CIIEE 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 de jun. de 2024.

DPLP. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008.** Atualizado em 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/exclu%C3%AD>. Acesso em 15 mar. 2024.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em 20 dez. 2023.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Análise de Políticas Públicas no Brasil: De uma Prática não Nomeada à Institucionalização do “Campo de Públicas”.** Rev. Adm. Pública. Rio de Janeiro – RJ, 50(6):959-979, nov./dez. 2016. GIL, Marta. **Linha do tempo: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial. Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2023.** Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/artigos/linha-do-tempo-leisdiretrizes-e-programas-sobre-educacao-especial/>. Acesso em 06 jun. 2023.

FERNANDES, Anna Costa. **A inclusão escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente.** Fortaleza/CE, 2013.

FFHC-LT. Fundação Fernando Henrique Cardoso. **Linha do Tempo: Direitos das Pessoas com Deficiência, 2022.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1s1bO5msfOVN6HeuAYW1Dcq3Wt3RbIVXg/view>. Acesso em 12 jul. 2024.

FORNEL, Inez Cristina Ferreira; ROSA, Rosemar. **A necessidade da formação de professores para atuar na educação inclusiva.** Revista Iniciação & Formação Docente (online) 2020; 7 (3): 497-510. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1mOX3UIFSqITcWsIDuKZ\\_06Y3btwZJzH](https://drive.google.com/drive/folders/1mOX3UIFSqITcWsIDuKZ_06Y3btwZJzH). Acesso em 28 mai. 2024.

FRANCA, Marileide Gonçalves. **O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb.** Educ. Rev. [online]. 2015, n.58, pp.271-286. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42415>. Acesso em 15 fev. 2024.

FRAZÃO, Dilva. **Clóvis Beviláqua.** Jurista e legislador brasileiro. E-biografia. 2000-2025. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/clovis\\_bevilaqua/](https://www.ebiografia.com/clovis_bevilaqua/). Acesso em 20 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. NEVES, Thiago Ferreira Cardoso. **Atualização do Código Civil: limites e possibilidades.** São Paulo/SP, 03 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mai-03/atualizacao-do-codigo-civil-limites-e-possibilidades/#:~:text=Em%20um%20s%C3%A9culo%20tivemos%20seis,e%20um%20C%C3%B3digo%20Tribut%C3%A1rio%20Nacional>. Acesso em 20 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas. 6ª Edição, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Equidade e educação**: O usufruto da igualdade e da justiça não se realiza sem a existência do reconhecimento, da redistribuição de renda e da equidade. Educação sem equidade não é educação. *in* Educação Inclusiva: A Articulação entre Redes, Escolas e Famílias Para a Equidade. Revista Educatrix, ano 12, nº 24. Fundação Santillana, Editora Moderna, São Paulo/SP, 2023.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. MARTINS, Bárbara Amaral. REBELO, Andressa Santos (orgs.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação. Editora Encontrografia, Campos dos Goytacazes/RJ, 2023.

GUSSI, Alcides Fernando. **Outras epistemologias e metodologias**: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. Revista AVAL, julho/dezembro, vol.2, nº16, 2019, p.168-183.

JANJA, Nayane. **Secretaria de Educação Realiza I Workshop sobre Inclusão Escolar**. Aquiraz/CE, 2024. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa/1302/secretaria-de-educacao-realiza-i-workshop-sobre-inc>. Acesso em 18 out. 2024.

JÚNIOR, Lanna. MARTINS, Mário Cléber (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010

LEJANO, Raul P.. **Parâmetros para Análise de Políticas**: A fusão de texto e Contexto. Tradução de Letícia Heineck Andriani. Campinas – SP, Arte Escrita, 2012.

LEONARIDES, Maria Regina de Sousa Campos. **Histórias da Pediatria**: A História das APAE's. Sociedade Brasileira de Pediatria, Copacabana/RJ, 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/boletimabp-dezembro23/historias-da-pediatria/>. Acesso em 02 jun. 2024.

LOBO, Rebeca. **Departamento de Inclusão de Aquiraz Busca Garantir Políticas Públicas para Portadores de Deficiências**. Aquiraz/CE, 2021. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa.php?id=211>. Acesso em: 18 out. 2024.

LOBO, Rebeca. **Dia realiza a entrega do 5º lote dos crachás de identificação para as pessoas com deficiência e autistas**. Aquiraz/CE, 2023. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa/843/dia-realiza-a-entrega-do-5-lote-dos-crach-s-de-ide>. Acesso em 18 out. 2024.

LOBO, Rebeca. **Prefeitura de Aquiraz entrega 2º lote de crachás de identificação para pessoas com deficiência e autistas**. Aquiraz/CE, 2022. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa/515/prefeitura-de-aquiraz-entrega-2-lote-de-crach-s-de>. Acesso em 18 out. 2024.

LOBO, Rebeca. **Prefeitura de Aquiraz realiza a I Semana de Conscientização do Autismo**. Aquiraz/CE, 2023. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/informa.php?id=678>. Acesso em 18 out. 2024.

LÓPEZ, Alberto. **Charles Michel de L'Épée, o pai da educação pública para surdos**. 24 de novembro de 2018. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279\\_562860.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html). Acesso em 21 mai. 2024.

MACEDO, Lino de. **Reflexões sobre os Princípios da Educação Inclusiva**, in MENDES, Rodrigo Hübner (org). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um / organização Rodrigo Hübner Mendes*. — São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Vários autores.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 jun. 2023.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite et al. **Uma breve trajetória na política nacional da Educação Especial em sua perspectiva da educação inclusiva**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/umabreve-trajetoria-da-politicanacional-da-educacao-especial-em-sua-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em 07 jun. 2023.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por Triangulação de Métodos: Um Referencial para Pesquisas Qualitativas**. Revista Univap – revista.univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014

MARTINS, Jeisa Ariele. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Quem São estes Sujeitos Na Sociedade?: 8º Simpósio de Pesquisa e 14º Seminário de Iniciação Científica FAE, 2020**, p.10-24.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Editora Cortez, 3ª edição. São Paulo/SP, 2001

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, vol. 22, n. 57, mai/ago 2010, pp. 93-109.

MENDES, Rodrigo Hübner. **A Escola Inteira Ganha com a educação Inclusiva**. Entrevista por Paulo de Camargo. in *Educação Inclusiva: A Articulação entre Redes, Escolas e Famílias Para a Equidade*. Revista Educatrix, ano 12, nº 24. Fundação Santillana, Editora Moderna, São Paulo/SP, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Editora: Vozes, 21ª edição. Petrópolis – RJ, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ASSIS, Simone Gonçalves de. SOUZA, Edinilza Ramos de (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Editora Fio Cruz. Manginhos/RJ, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DE ESPANHA. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

MOURA, Anaisa Alves de. FREIRE, Edileuza Lima. FELIX, Neudiane Moreira. **Escolas Bilingues para Surdos no Brasil: Uma Luta a ser Conquistada.** RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.esp.2, p.1283-1295, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172/7030>. Acesso em 25 mai. 2023.

NAKATA, Edilane Bedê (org.). Prefeitura Municipal de Aquiraz. Secretaria Municipal de Educação. **I *Workshop* do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Inclusão Escolar: Realidade, desafios e possibilidades!** Aquiraz/CE, 2024.

NUNES, Lorrana Oliveira. RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão?** Revista Educação Especial, v. 35, 2022 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, Hamilton. **Não Temos o que Comemorar** – 3 de Dezembro – Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. Inclusão, Exclusão, Segregação, Integração. Casa Adaptada, 2019. Disponível em: <https://casadaptada.com.br/2019/12/nao-temos-o-que-comemorar-3-de-dezembro-dia-internacional-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em 09 de jun. de 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo.** 2ª ed. Brasília: Paralelo 15. São Paulo, Editora: Unesp, 2000. PADILHA, Caio, Augusto Toledo. A Política de Educação Especial na Era Lula (2003-2011): Uma Opção pela Inclusão. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p. 160-177, dez 2015.

PANAROTTO, Janice. **A Inclusão no Contexto Atual.** XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, SEGeT. Gestão e Conhecimento para a Sociedade, 2014.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade. SARAIVA, Joseana Maria. **Trajетória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar.** SciELO Preprints, 25/10/2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3051>. Acesso em 20 dez. 2024.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** Universidade Estadual Paulista. Editora: Cultura Acadêmica. Marília – SP, 2013.

RAMOS, Marília Patta. **Métodos Quantitativos e Pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e Utilidade do Uso da Quantificação nas Explicações dos Fenômenos Sociais.** Dossiê - Análises Quantitativas e Indicadores Sociais. Mediações, Londrina, V 18, nº1, p.55 a 65, jan/jun 2013.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação e dos documentos oficiais: quais as mudanças ocorridas.** Fortaleza/CE, 2012.

RODRIGUES, Daniela da Silva. “Nada sobre nós, sem nós”– reflexões sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Universidade de Brasília, UNB Notícias. Brasília,

DF, 2023. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/7015-nada-sobre-nos-sem-nos-reflexoes-sobre-o-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia#:~:text=%E2%80%9CNada%20sobre%20n%C3%B3s%2C%20sem%20n%C3%B3s%E2%80%9D%20>. Acesso em 16 jul. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Artigos Inéditos, jan/jun, 2008, p. 7-15.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores)

SANTOS, Almir Paulo dos. **Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. **Os Paradigmas Históricos da Inclusão de Pessoas com Deficiência no Brasil**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, p. 313, 2017.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão Escolar: A Implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma Escola Pública**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.142. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA;1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva. Relato de Pesquisa - Rev. bras. educ. espec. 30 - 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>. Acesso em 27 jan. 2025.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas - Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2a ed. São Paulo : Cengage Learning, 2013.

SIDI, Pilar de Moraes. CONTE, Elaine. **A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar, história e fundamentos**. Editora IBPEX. Curitiba/PR, 2010.

SILVA, Edvaldo Fernandes da. **O que trata a BNCC acerca da educação inclusiva?** 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.redepedagogica.com.br/post/o-que-trata-a-bncc-acerca-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva>. Acesso em 22 abr. 2024.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da. LIMA, Márcia Raika e Silva. **A Nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a Desconstrução de uma Proposta Educacional**

**Inclusiva:** Os Impactos Conceituais e Estruturais no Processo de Inclusão do Aluno Público Alvo da Educação Especial. Revista Teias do Conhecimento, ano 01, nº01, 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. SILVA, José Pretto.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada:** A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje São Paulo, CEDAS, 1987.

SILVA, Sérgio Conde de Albite. **A preservação da preservação arquivística governamental nas políticas públicas no Brasil.** IX ENANCIB. São Paulo: USP, 2008.

Disponível em:

<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/viewFile/3062/2188>. Acesso em 15 fev. 2024.

SILVESTREIN, Patrícia. **Método Montessori e Inclusão Escolar:** Articulações Possíveis. UFRS, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, Celina. **Apresentação: Estado e Políticas Públicas: de que Estamos Falando?** Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 4, n. 1-2, 2013. SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. **Inclusão:** desafios do atendimento educacional especializado. Revista Educação Pública, v. 21, nº 46, 21 de dezembro de 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/inclusao-desafios-do-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em 29 mai. 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Tradução oficial, United Nations High Commissioner For Human Rights, 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 09 de junho de 2024.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação docente na perspectiva da inclusão.** Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - 2007 UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação.

VIEIRA, Gabriela. SEDH, Secretaria dos Direitos Humanos do Ceará. **Praia Acessível é opção de lazer inclusivo nas férias.** Fortaleza/CE, 2024. Disponível em: <https://www.direitoshumanos.ce.gov.br/2024/07/22/prai-a-aceessivel-e-opcao-de-lazer-inclusivo-nas-ferias/>. Acesso em 24 out. 2024.

VIEIRA, Sheila Rodrigues. BONDEZAN, Andreia Nakamura. **Educação do Surdo:** Histórico e Língua de Sinais. Revista Trama - Volume 7 - Número 14 - 2o Semestre de 2011, pg 97-108.

WCEFA, **World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs,** Jomtien, Thailand, 1990. Disponível em [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em 12 de jun. de 2024.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A PAIS E  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ**

Política pública é o conjunto de medidas e diretrizes que um governo adota para atingir metas específicas e atender às necessidades da sociedade como um todo. Uma política pública geralmente envolve a formulação de objetivos claros, a alocação de recursos, a implementação de programas e a avaliação dos resultados alcançados. O governo elabora e direciona políticas públicas objetivando atender ao público em suas necessidades básicas, como saúde, moradia e educação. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI(2008) tem como objetivo assegurar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – que são alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S) –, na medida em que orienta os sistemas de ensino a garantir os direitos de acesso ao ensino regular, de permanência, aprendizagem, continuidade e acessibilidade, a fim de minimizar e/ou eliminar barreiras no processo de inclusão escolar.

**O QUESTIONÁRIO É COMPOSTO POR 10 PERGUNTAS DE MÚLTIPLA ESCOLHA. LEIA CADA QUESTÃO COM ATENÇÃO, DEPOIS MARQUE UMA DAS ALTERNATIVAS.**

NOME:

IDENTIFICAÇÃO:

GESTOR

MÃE/PAI

PROFESSOR/FUNCIONÁRIO

1. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

2. A escola encontra-se acessível, em relação à estrutura arquitetônica e urbanística (rampas, banheiros, piso tátil, barras de sustentação, etc)?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

3. Em relação à questão material, livros, recursos, jogos, etc., a escola dispõe de acervo inclusivo, com as devidas adequações e adaptações?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

4. A escola oferece tecnologia em favor da educação especial inclusiva, como tablets, computadores, com softwares educacionais inclusivos, tecnologia assistiva, entre outros?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

5. A escola dispõe de profissionais de apoio para os alunos que necessitam dessa assistência?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

6. Os professores de sala de aula regular, apresentam disposições adequadas (qualificação e práticas educacionais) para trabalhar com o público da educação especial?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

7. A gestão escolar mantém uma comunicação bem estabelecida com professores, profissionais de apoio e pessoas que lidam diretamente com o público alvo da educação especial (incluindo familiares e responsáveis)?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

8. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), está funcionando de maneira adequada, com relação à sala de recursos, materiais, horário e frequência de atendimento?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

9. Caso necessite, a escola dispõe de transporte escolar acessível?

SIM

NÃO

NÃO SEI INFORMAR

10. Em um contexto geral, os serviços oferecidos pelo município, a exemplo do NAME, DIA e demais assistências voltadas à saúde e acompanhamento das pessoas com deficiência, estão atendendo de maneira satisfatória, com ênfase na inclusão?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

NÃO SEI INFORMAR

**APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO SECRETÁRIO DE  
EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ**

**QUESTIONÁRIO - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ**

Política pública é o conjunto de medidas e diretrizes que um governo adota para atingir metas específicas e atender às necessidades da sociedade como um todo. Uma política pública geralmente envolve a formulação de objetivos claros, a alocação de recursos, a implementação de programas e a avaliação dos resultados alcançados. O governo elabora e direciona políticas públicas objetivando atender ao público em suas necessidades básicas, como saúde, moradia e educação. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI(2008) tem como objetivo assegurar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – que são alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S) –, na medida em que orienta os sistemas de ensino a garantir os direitos de acesso ao ensino regular, de permanência, aprendizagem, continuidade e acessibilidade, a fim de minimizar e/ou eliminar barreiras no processo de inclusão escolar.

**O QUESTIONÁRIO É COMPOSTO POR 5 PERGUNTAS, SENDO 4 DE MÚLTIPLA ESCOLHA, SEGUIDAS DE BREVE JUSTIFICATIVA, E UMA TOTALMENTE SUBJETIVA.**

NOME:

1. De acordo com seus conhecimentos sobre a PNEEPEI, é possível afirmar que o município de Aquiraz está preparado, de modo geral, para assistir aos alunos público alvo da política pública aqui tratada?

( ) SIM

( ) NÃO

( ) PARCIALMENTE

JUSTIFIQUE:

2. Sobre o objetivo de garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas, contido na PNEEPEI, o município tem trabalhado em prol de afirmar esse direito?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

JUSTIFIQUE:

3. É possível afirmar, com base na proposta da educação especial inclusiva, disposta na PNEEPEI, que a formação oferecida aos docentes do município, os capacita para trabalhar com o público alvo da referida política?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

JUSTIFIQUE:

5. Quais medidas estão sendo pensadas, enquanto secretaria de educação, para que os objetivos da PNEEPEI, voltados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como o público que necessita de atendimento especial (inclusão), sejam alcançados no município, de modo como proposto na política em questão?