

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Tulio Adriano Marques Alves Gontijo
(organizadores)

FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

uma construção de saberes no âmbito do Renafor



F724

Formação de gestores para a educação especial na perspectiva inclusiva:
uma construção de saberes no âmbito do Renafor [recurso eletrônico] /
Organizadores: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite, Antonio Henrique
Coutelo de Moraes, Túlio Adriano Marques Alves Gontijo. - -
Cuiabá-MT: Guará Editora, 2025.

ISBN 978-65-988440-8-0

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de Gestores.
4. Renafor. I. Leite, Aline Fernanda Ventura Sávio. II. Moraes, Antonio
Henrique Coutelo de. III. Gontijo, Túlio Adriano Marques Alves.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Douglas Rios (Bibliotecário – CRB1/1610)

Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente aos organizadores e a Guará Editora.
É proibida a reprodução, no todo ou em parte, em qualquer tipo de mídia,
sem autorização prévia por escrito da Editora.

Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

uma construção de saberes no âmbito do Renafor

**Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Tulio Adriano Marques Alves Gontijo**
(organizadores)

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO Povo BRASILEIRO



SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO



Copyright © do texto 2025: Dos Organizadores

Copyright © da edição 2025: Guará Editora

Coordenação Editorial: Guará Editora

Revisão: Dra. Caroline Pereira de Oliveira

Editoração: Gatil Comunicação & Marketing

Conselho Editorial

Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)

Dr. Leandro Dênis Battirola (UFMT)

Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)

Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)

Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)

Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)

Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)

Dra. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)

Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)

Dra. Caroline Oliveira Santos de Araújo (UNIVAG)

Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)

Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)

Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)

Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)

Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)

Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)

Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)

Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFCAT)



www.guaraeitora.com.br/

contato@guaraeditora.com.br

WhatsApp (64) 99604-0121

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9
MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
<i>Wilma Angélica da Silva Silvia Maria dos Santos Sterling</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO: A ARTICULAÇÃO ENTRE PPP, CONSELHO ESCOLAR, PEI E DUA COMO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E A EQUIDADE	44
<i>Aline Fernanda Ventura Savio Leite Antonio Henrique Coutelo de Moraes</i>	
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM	58
<i>Michele Cristina Ferreira Pombo</i>	
O GESTOR COMO PROMOTOR DA AUTOAPRENDIZAGEM: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	69
<i>Aureny Gomes Coelho Figueiredo Ivonês Ferreira de Souza Abílio Laura Jucicleia Pereira Ferreira Maria Aparecida da Silva</i>	
ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UM OLHAR PARA EQUIDADE E INCLUSÃO	76
<i>Luciano da Silva Pereira Leandro José do Nascimento</i>	
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E NO FORTALECIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR	90
<i>Eudete A. Oliveira de Souza Geicivani F. Da Silva Costa Kamila M. Cardinal Maria P. De Souza Santana</i>	
PDDE SRM: FINANCIAMENTO, ADESÃO E GESTÃO DE RECURSOS	105
<i>Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro</i>	
GESTÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ARTICULAÇÕES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E PARTICIPATIVA	121
<i>Matheus Lucas de Almeida Antonio Henrique Coutelo de Moraes</i>	
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE COM BASE NOS DIREITOS HUMANOS	136
<i>Marcos Vinicius de Sousa Gontijo Tulio Adriano Marques Alves Gontijo Antonio Henrique Coutelo de Moraes Aline Fernanda Ventura Savio Leite</i>	

GESTÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA DOS DOCUMENTOS QUE CONSTITUEM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1961 – 2025)	148
<i>Túlio Adriano Marques Alves Gontijo Lucas Santana Delgado Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro</i>	
PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) APLICADO AO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: DIRETRIZES ATUAIS, EVIDÊNCIAS E IMPLEMENTAÇÃO ORIENTADA A RESULTADOS	202
<i>Daiane Carolina da Cruz</i>	
REFLEXÕES SOBRE O DECRETO Nº 12.686/2025 E OS NOVOS RUMOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	209
<i>Francisco Alexandre Dourado Mapurunga</i>	
PARA NÃO CONCLUIR	213
<i>Aline Fernanda Ventura Sávio Leite Antonio Henrique Coutelo de Moraes Túlio Adriano Marques Alves Gontijo</i>	
OS ORGANIZADORES	215
OS AUTORES	216

PREFÁCIO

Prezados(as) Gestores(as) Educacionais,

É com imensa alegria e profundo reconhecimento que a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), por meio da sua Pró-Reitoria de Extensão, apresenta essa obra. Uma publicação que é fruto de um esforço coletivo que reflete o compromisso da nossa instituição com a educação inclusiva e, sobretudo, com a formação continuada de vocês, gestores escolares, que estão na linha de frente dessa transformação educacional.

O tema central “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” é transversal a todos os níveis de ensino, sendo fundamental para garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. Esse Curso de Extensão contribui diretamente para fortalecer as práticas de gestão escolar que buscam a inclusão, a equidade e a qualidade educacional.

Esse material que agora chega às suas mãos é o resultado de estudos, experiências e práticas desenvolvidas no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Básica realizado em parceria com o RENAFOR MEC/SECADI. Nesse período foram fomentadas reflexões e caminhos sólidos para que vocês, enquanto líderes, possam adotar uma postura democrática e proativa, dominando as legislações vigentes para assegurar a efetivação dos direitos dos estudantes.

Afirmamos que a Universidade Federal de Rondonópolis não mediou esforços para que essa publicação fosse possível. Também reconhecemos que o sucesso deste projeto e o avanço da pauta inclusiva reside na adesão e na participação assídua e comprometida de cada um de vocês, que são

os protagonistas, na promoção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e combate o capacitismo e qualquer tipo de discriminação no dia a dia.

Desejamos que esta publicação seja a primeira de muitas que ainda virão, abordando temáticas essenciais para o fortalecimento da gestão escolar. A Universidade Federal de Rondonópolis reafirma, com esta obra, seu compromisso em promover ações de excelência e em manter uma equipe qualificada, disposta a caminhar lado a lado com as escolas na construção de uma educação pública cada vez mais democrática e de qualidade.

Que esse livro inspire novas práticas e fortaleça a caminhada de cada gestor (a) em prol de uma escola mais inclusiva, justa e democrática.

Boa leitura a todos!

Analy Castilho Polizel de Souza
Reitora da Universidade Federal de Rondonópolis

Claudinéia de Araújo
Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal de Rondonópolis

APRESENTAÇÃO

Ao longo da trajetória da educação brasileira, as Instituições Públcas de Educação Superior (IPES) têm se consolidado como parceiras indissociáveis no processo formativo nacional. Fundamentadas nos três pilares da educação superior — ensino, pesquisa e extensão —, essas instituições promovem a formação profissional qualificada, a produção de conhecimento científico e a interlocução constante entre a academia e a sociedade. Dentre esses pilares, a extensão universitária assume papel de destaque por favorecer a interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade, possibilitando a troca de saberes, a participação ativa e o enfrentamento das questões complexas contemporâneas presentes no contexto social. Essa perspectiva é reafirmada pelo item I do Art. 5º da Resolução CNE nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira.

Neste sentido, a RENAFOR Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma ação realizada no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada pela Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, constituída por Instituições de Educação Superior (IES) públicas e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), visando conceber perspectivas formativas que assegurem a construção de uma cultura da inclusão e a transformação da escola em um espaço de respeito à diversidade e à diferença.

De forma sistematizada, os dados referentes à ação em questão estão disponíveis a partir do ano de 2014. A análise de uma série histórica de dez anos possibilitou compreender a incidência e a execução das formações continuadas, evidenciando a necessidade de ampliar o alcance

territorial dessas ações, de modo a assegurar a participação das Instituições de Educação Superior (IES) de diferentes regiões do estado nas atividades formativas.

Em 2025 se inaugura a implementação da formação em uma perspectiva regional/estadual, de modo a promover a expansão e a consolidação da formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, em todo território nacional, identificando as demandas e necessidades formativas que são específicas de cada território e, de maneira inédita, permitindo a articulação entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a realização dessas formações.

Ainda, no biênio de 2024 e 2025 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – DIPEPI, do Ministério da Educação, inova ao propor formação específica aos gestores de escolas da Rede Pública de Educação Básica, que atuam com o Público da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, em busca de capacitar os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos em temáticas pertinentes a uma gestão escolar que prima pela diversidade, pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência e garantindo uma abordagem formativa pautada no modelo social de deficiência e no combate ao capacitismo no contexto escolar.

É nesse contexto que se insere a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), a qual participa das ações de formação continuada e em serviço desenvolvidas no estado de Mato Grosso, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). No âmbito dessas ações, a UFR ofertou, em nível de aperfeiçoamento, a formação de gestores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT), com foco na perspectiva da Educação Inclusiva.

O Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Rede Municipal de Rondonópolis/MT na Perspectiva da Educação Inclusiva, com carga horária total de 180 horas, foi concebido e desenvolvido a partir de uma parceria entre a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), o Departamento de Formação Profissional, o Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMECEL) do Município de Rondonópolis/MT e com o fomento e colaboração do Ministério da Educação por meio da Coordenação-Geral da Política Pedagógica da Educação Especial (CGPEE) da Diretoria de Políticas

de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DIPEPI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR).

A proposta pedagógica do curso foi cuidadosamente elaborada a partir de uma abordagem semipresencial, articulando momentos presenciais, realizados no Departamento de Formação da SEMECEL, com atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As atividades teóricas foram planejadas de modo a dialogar diretamente com as práticas desenvolvidas no chão da escola, constituindo-se como parte integrante da carga horária total do curso. Essa organização metodológica busca assegurar a articulação entre teoria e prática, favorecendo o aperfeiçoamento das práxis pedagógicas dos(as) gestores(as), especialmente no que se refere à implementação de políticas e práticas inclusivas no campo da Educação Especial.

Fundamentado em metodologias ativas, o curso propõe a superação de uma lógica formativa meramente transmissiva, fomentando experiências de aprendizagem significativas e reflexivas, nas quais o(a) gestor(a) é convidado(a) a se tornar protagonista do próprio processo formativo. Assim, mais do que ofertar um certificado, o curso busca despertar a consciência da autogestão da aprendizagem, estimulando a curiosidade investigativa, o espírito crítico e o potencial de liderança dos(as) gestores(as) escolares.

Dessa maneira, o projeto se propõe a transcender o tempo de sua execução, consolidando-se como um instrumento permanente de formação continuada. Almejamos que cada gestor(a), ao vivenciar as atividades e reflexões propostas, desenvolva competências que o(a) tornem capaz de gerir sua própria aprendizagem, formar novas equipes e replicar os saberes construídos em sua realidade escolar, fortalecendo uma rede de aprendizagem colaborativa e inclusiva.

Os dados disponibilizados pelo Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada do Ministério da Educação (SISFOR) indicam que, entre 2014 e 2022, foram registradas 112 matrículas de professores atuantes no município de Rondonópolis (MT). Já no período de 2023 a 2025, esse número aumentou para 339 matrículas, das quais 261 correspondem ao curso ofertado em 2025 pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Esses números evidenciam a expressiva contribuição da UFR para

a formação continuada de professores, reafirmando seu papel relevante no fortalecimento das políticas educacionais na região em que está inserida.

A presente obra reúne os artigos científicos produzidos especialmente para a realização da supracitada formação, encontrando-se disponíveis em diferentes suportes, tanto impressos quanto em formato digital (e-book). Cada material foi concebido e elaborado por professores-pesquisadores comprometidos com a qualidade da educação pública e com os princípios da educação inclusiva, configurando-se como uma produção inédita, construída a partir do contexto e das demandas reais do cenário educacional em que a formação se desenvolveu. Assim, este conjunto de produções representa não apenas um registro da experiência formativa, mas também um legado de saberes, que permanece vivo e pulsante nas práticas e nas reflexões dos gestores e educadores que dela participaram.

Esperamos que esta obra atenda às necessidades formativas não apenas dos(as) gestores(as) que participaram do Curso de Aperfeiçoamento, mas que também se constitua em um instrumento de apoio e inspiração para todos(as) aqueles(as) que buscam gerir a própria formação e fortalecer sua prática profissional. Que este material sirva como aparato formativo e reflexivo, capaz de subsidiar novas ações de liderança pedagógica, sustentadas por segurança teórica, sensibilidade prática e compromisso com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desejamos que cada leitura e cada experiência aqui compartilhadas contribuam para o desenvolvimento de gestores(as) conscientes, autônomos(as) e comprometidos(as) com a transformação das escolas em espaços de igualdade, equidade, participação e aprendizagem para todos.

Rafael Silva Sanches

*Coordenador da Política Pedagógica da Educação Especial
Gestor Nacional de Formação Continuada RENAFOR*

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento para Gestores “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (RENAFOR MEC/SECADI/UFR)

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Wilma Angélica da Silva¹

Silvia Maria dos Santos Sterling²

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação enfrenta um novo cenário em que o principal desafio é garantir que todos os alunos tenham acesso a uma formação de qualidade e oportunidades iguais, levando em conta a diversidade existente (Sebastián-Heredero, 2016), contudo, para chegarmos a este cenário o caminho foi longo e muitas vezes tortuoso.

Neste sentido, faz-se imperativo reconhecer que, ao longo do tempo no Brasil, as políticas nacionais que regulamentam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são fortemente influenciadas pelas políticas internacionais por várias razões.

Ou seja, as políticas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, estabelecem princípios que garantem os direitos das pessoas com deficiência, influenciando legislações nacionais a promoverem uma educação inclusiva. Tais políticas fornecem normas e diretrizes que ajudam os países a estruturarem suas legislações e práticas educacionais, garantindo que estejam alinhadas com padrões globais de inclusão e acessibilidade.

As experiências de outros países em educação inclusiva oferecem modelos que podem ser adaptados ao contexto brasileiro, ajudando a evitar erros e a implementar soluções eficazes. As organizações internacionais frequentemente oferecem suporte financeiro e técnico, facilitando

1 Discente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -Profei da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT, campus Sinop. Professora da Educação Básica em Nova Mutum-MT. E-mail: wilmaangelica1@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação - SME em Cuiabá-MT e Pedagoga Técnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT. E-mail: silvia.stering@ifmt.edu.br.

a implementação de programas e a capacitação de profissionais na área da educação inclusiva.

A promoção de uma abordagem inclusiva nas políticas internacionais ajuda a mudar a percepção social sobre a deficiência, contribuindo para uma maior aceitação e valorização da diversidade. Além disso, as políticas internacionais incentivam a participação da sociedade civil na formulação e monitoramento de políticas públicas, fortalecendo a voz de organizações e grupos que defendem os direitos das pessoas com deficiência.

O compromisso com tratados internacionais aumenta a responsabilidade dos governos em implementar políticas que garantam a inclusão, promovendo mecanismos de monitoramento e avaliação mais rigorosos. Esses fatores fazem com que as políticas internacionais sejam essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo e efetivo no Brasil, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que foi estabelecida pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, afirma em seu preâmbulo que a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre limitações e barreiras impostas por atitudes sociais e condições ambientais. Assim, a deficiência não é uma característica do indivíduo, mas sim uma consequência do comportamento estigmatizante da sociedade, que frequentemente rotula e marginaliza as pessoas com deficiência devido a fatores sociais, econômicos, culturais e históricos (Madruga, 2013).

A CDPD, como principal instrumento jurídico internacional para a proteção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, é reconhecida no Brasil com o status da Emenda Constitucional, tendo sido aprovada conforme o parágrafo 3º do art. 5º da Constituição Federal de 1988. Essa convenção marca uma transição significativa no entendimento jurídico sobre a deficiência, baseando-se no modelo social em oposição ao modelo médico (Santos; Cunha, 2022).

Uma das precursoras desse modelo no Brasil foi a antropóloga Débora Diniz (2007), que, ainda antes da incorporação da CDPD ao ordenamento jurídico, já sustentava, com respaldo nos sociólogos da União dos Deficientes

Físicos contra a Segregação (UPIAS), como Paul Hunt e Michael Oliver, que “a deficiência é um conceito complexo que contempla o corpo com lesão, mas também critica a estrutura social que opriime a pessoa com deficiência” (p. 16). Nesse contexto, a discriminação em razão da deficiência passou a ser interpretada como uma forma de opressão social, equiparável àquela historicamente vivenciada por mulheres e por pessoas negras (Diniz, 2007).

Contudo, o modelo social não passou de críticas, especialmente ao movimento feminista no final dos anos 1990. As críticas apontaram que a simples remoção de barreiras não eliminaria as dificuldades enfrentadas nem garantiria a total independência e o desenvolvimento pleno das capacidades individuais, pois era necessário considerar as experiências subjetivas de dor, fadiga, depressão e doenças crônicas. Apesar disso, tais críticas não revertem a ênfase no modelo social; ao contrário, destacaram sua relevância ao desafiar a visão tradicional da deficiência como uma “tragédia pessoal” (Madruga, 2013).

Conforme destacam Piccolo e Mendes (2022), a concepção da deficiência como uma “tragédia pessoal” influencia tanto a organização dos serviços voltados a esse grupo quanto a forma como a sociedade os percebe, reforçando uma mentalidade assistencialista. Nessa perspectiva, busca-se evitar a deficiência a qualquer custo ou investir em formas de tratamento, atribuindo centralidade aos profissionais da saúde e ao saber médico.

Foucault (2006) já havia alertado sobre a relação entre o poder psiquiátrico e a “idiotia” (termo da época), que, por resultar de um desenvolvimento diferente, era tratada com a mesma abordagem dada aos “loucos”, caracterizada por uma pedagogia autoritária, em que o poder do educador justificava altos custos, considerando as crianças como imprevisíveis e, portanto, perigosas.

Superar o modelo médico não implica desconsiderar a importância da reabilitação e do acompanhamento médico, que são cruciais para desenvolver potencialidades e aliviar dores e dificuldades. Contudo, compreender a deficiência apenas por essa perspectiva representa uma visão limitada de um complexo (Piccolo; Mendes, 2022).

Essa mudança de paradigma conceitual impacta o direito à educação das pessoas com deficiência, ressaltando a necessidade de eliminar barreiras nas escolas, conforme disposto no art. 28, inciso II, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Além

disso, é fundamental garantir medidas de apoio (art. 24, § 2º, itens d e e, da CDPD, e art. 28, IX e XVII da LBI) para garantir a participação dos alunos em igualdade de condições.

A identificação das pessoas com deficiência deve, segundo o art. 2º, parágrafo 1º, da LBI, ser realizada através de uma avaliação biopsicossocial, conduzida por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. Essa avaliação deve considerar: os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitações de desempenho de atividades e restrições de participação. A LBI prevê que o Poder Público desenvolva instrumentos para isso dentro de dois anos após sua vigência, ou seja, até janeiro de 2018. No entanto, embora o Brasil tenha criado o Índice de Funcionalidade Brasileiro modificado (IFBrM), o ato normativo para um modelo único de avaliação ainda não foi implementado. Em junho de 2023, um novo grupo de trabalho foi formado para melhorar os instrumentos existentes.

Essa nova abordagem de avaliação da deficiência destaca a importância das barreiras e dos fatores ambientais na restrição da participação, permitindo que a deficiência seja tratada como uma questão de justiça social e igualdade, em vez de ser vista apenas sob a ótica médica (Santos, 2016, p. 3014).

No entanto, não existe, até o momento, uma padronização nacional sobre quais instrumentos devem ser utilizados para a identificação e avaliação das pessoas com deficiência, inclusive no contexto escolar. Isso afeta diretamente a definição do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). É importante ressaltar que o laudo médico não deve ser a única ferramenta para identificar ou definir os apoios necessários para alunos com deficiência, conforme orientações da Nota Técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação (MEC).

Além disso, ainda não há uma norma nacional que exija a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que detalhe os apoios a serem oferecidos, como é comum em outros países (Tannus-Valadão, 2010). Assim, a decisão sobre os apoios necessários recai sobre Estados e Municípios, com base na competência prevista no art. 24, § 3º da Constituição Federal de 1988.

De acordo com o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, no Comentário Geral nº 4, é fundamental que planos educacionais individualizados sejam criados para identificar os apoios e as adaptações

necessárias (Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo [EDEPE], 2021). Esses planos devem incluir o complexo de apoios compensatórios, materiais didáticos em formatos acessíveis, diferentes meios de comunicação e tecnologias assistivas (EDEPE, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece que, para os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), é necessário contar com “professores com formação adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, além de professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas classes comuns” (art. 59, inciso IV).

Conforme destacado por Martins (2011) e Lopes (2018), a universalização da Educação Básica, que inclui os alunos da Educação Especial, implicou uma mudança no local de atendimento, transferindo esses alunos de escolas e aulas especiais para as aulas comuns, exigindo uma reorganização do espaço escolar.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as salas de recursos multifuncionais passaram a ser priorizadas como estratégia de atendimento educacional especializado. Entretanto, isso acabou gerando uma lacuna nas salas de aula comuns, a qual vem sendo preenchida por profissionais de apoio, cuja função, em teoria, deveria restringir-se às demandas físicas e práticas. A presença do monitor ou cuidador, frequentemente confundida com a do professor de apoio, tornou-se um ponto de controvérsia, sobretudo em razão da ausência de uma regulamentação clara sobre suas atribuições (Bezerra, 2020).

Após a CDPD, a legislação passou a reconhecer dois novos profissionais: o acompanhante especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destinado a apoiar atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (art. 3º, parágrafo único, da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; art. 4º, § 2º, do Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014); e o profissional de apoio escolar, previsto na LBI, cuja função é auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência, sem, contudo, desempenhar técnicas ou procedimentos próprios de profissões regulamentadas (art. 3º, XIII, da Lei nº 13.146/2015).

Entretanto, a ausência de regulamentação específica para a atuação desses profissionais tem gerado ambiguidades em relação às funções do professor especializado previsto pela LDB. Nesse contexto, a literatura tem recorrido ao termo “Profissional de Apoio à Inclusão Escolar” (PAIE) para designar esse grupo de apoio (Bezerra, 2020; Lopes, 2020).

A LBI estabelece que a principal função da escolarização é garantir o pleno acesso ao currículo (Lei nº 13.146, 2015). Para garantir o direito à educação do PAEE, é essencial garantir não apenas o acesso e a permanência nas aulas comuns, mas também a aprendizagem efetiva (Lopes; Prieto, 2018), envolvendo todos os educadores do ambiente escolar (Glat; Pletsch, 2010).

O aprendizado deve ser assegurado para que o direito à educação se concretize, conforme estabelece a CDPD (Decreto nº 6.949/2009). O objetivo é garantir o pleno desenvolvimento do potencial humano, a valorização da dignidade e da autoestima, bem como a maximização das capacidades físicas, intelectuais e criativas da pessoa com deficiência, assegurando sua participação ativa em uma sociedade inclusiva (art. 24, §1º).

MARCOS LEGAIS MUNDIAIS

Com base no exposto, apresentaremos a seguir os principais documentos internacionais que influenciaram a formulação de políticas públicas nacionais voltadas à regulamentação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. São eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), o documento Orientação para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos (UNESCO, 2005), o Relatório Mundial sobre a Deficiência (ONU; Banco Mundial, 2011) e a Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO, 2015). Além desses, destacam-se também a Lei Anti-Bullying (Lei nº 13.185/2015) e as legislações específicas que normatizam a inclusão escolar no estado de Mato Grosso e no município de Rondonópolis.

Declaração dos Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), representa a base da luta global contra a opressão e a discriminação, promovendo a igualdade e a dignidade de todos os indivíduos. O documento reconhece que os direitos humanos e as liberdades são essenciais e devem ser garantidos a cada pessoa no mundo. Um ponto crucial dessa declaração é o artigo 26, que assegura a todos o direito à educação, enfatizando que esta deve ser gratuita, pelo menos em nível fundamental.

A DUDH foi de fundamental importância para a formulação e implementação de políticas de inclusão no Brasil, promovendo um compromisso com a igualdade e a dignidade das pessoas com deficiência.

Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)

Também conhecida como Conferência de Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos aconteceu na Tailândia, em 1990, ocasião em que o Brasil se comprometeu a abordar a preocupante questão das altas taxas de crianças, adolescentes e jovens fora da escola. O documento resultante enfatizou a necessidade de promover mudanças nos sistemas educacionais para garantir o acesso e a permanência de todos na escola.

A conferência estabeleceu um compromisso global com a educação de qualidade para todos, impulsionando países, incluindo o Brasil, a adotar medidas concretas para garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, especialmente os grupos marginalizados. Ela também enfatizou a necessidade de uma educação inclusiva, reconhecendo que todas as crianças, independentemente de suas condições, têm direito a uma educação que atenda às suas necessidades. Isso influenciou diretamente as políticas educacionais brasileiras.

Na conferência foi enfatizado que os sistemas educacionais precisam criar programas que atendam à diversidade das características e necessidades dos alunos, com um foco especial em crianças marginalizadas e desfavorecidas (Sánchez, 2005).

As recomendações da conferência serviram como diretrizes para a formulação de políticas públicas no Brasil, promovendo a inclusão de alunos com deficiência e outros grupos em situação de vulnerabilidade.

Da mesma forma, destacou a importância de respeitar e atender à diversidade cultural e social, incentivando o Brasil a criar um sistema educacional que valorizasse as diferenças e promovesse a equidade.

O evento funcionou como um catalisador para a aceleração de ações e iniciativas voltadas para a inclusão, levando à criação de programas específicos e à revisão de legislações existentes, além de ter ajudado a fortalecer redes de colaboração entre países e organizações, promovendo a troca de experiências e boas práticas, que foram incorporadas nas políticas brasileiras.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi fundamental para a promoção da educação inclusiva no Brasil, estabelecendo uma base sólida para a formulação de políticas que garantem o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas condições.

Declaração de Salamanca (1994)

A transformação mais significativa na Educação Inclusiva ocorreu na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994, da qual o Brasil também foi signatário. Essa conferência, que contou com a participação de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, destacou a urgência de garantir que o ensino fosse acessível a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular.

Os especialistas presentes estabeleceram um plano de ação fundamentado na ideia de que as escolas deveriam acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, e que os sistemas educativos deveriam desenvolver programas que atendesse à diversidade do alunado, com atenção especial às crianças marginalizadas e desfavorecidas (Sánchez, 2005).

Com base na Declaração de Salamanca, iniciou-se uma reformulação na política de educação especial, que introduziu o conceito de “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes considerados ‘normais’” (Brasil, 2014). Essa política, no entanto, continuou a ser excludente, pois não valorizava as diferentes formas de aprendizagem e não previa as reformulações necessárias nas práticas

educacionais para evitar padrões de homogeneidade, deixando claro que a responsabilidade pela educação desses estudantes recaía sobre a educação especial.

Carta para o Terceiro Milênio (1999)

A denominada Carta para o Terceiro Milênio, elaborada em 1999, consiste em um documento que reflete sobre os desafios e as esperanças para o novo milênio. Ela aborda questões sociais, econômicas e ambientais, enfatizando a necessidade de um compromisso global com a paz, a justiça e a solidariedade.

Os principais pontos da carta incluem a promoção da paz mundial e a erradicação da violência, destacando a importância do diálogo e da resolução pacífica de conflitos, assim como a necessidade de uma maior solidariedade entre os povos e nações, especialmente em relação aos mais vulneráveis e marginalizados, além do reconhecimento da importância do desenvolvimento sustentável, que respeite o meio ambiente e promova a justiça social.

Da mesma forma a carta em questão trata da valorização da educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e social, promovendo valores como a tolerância e o respeito mútuo e da reafirmação do compromisso com os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua origem ou condição.

A carta busca inspirar ações concretas e coletivas para enfrentar os desafios do novo milênio, promovendo um mundo mais justo e sustentável.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, adotada em 2001, consiste em um documento que estabelece princípios e diretrizes para promover a inclusão de pessoas com deficiência em diversas esferas da sociedade, especialmente na educação. O documento enfatiza a importância de garantir igualdade de oportunidades, acessibilidade e a participação plena de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades.

Dentre os principais pontos tratados pelo documento destaca-se o reconhecimento de que todas as pessoas têm o direito de participar plenamente da vida em sociedade, incluindo a educação, a importância de criar ambientes acessíveis que permitam a participação de pessoas com deficiência em todas as atividades.

Da mesma forma o documento em questão enfatiza a necessidade de colaboração entre governos, organizações da sociedade civil e comunidades para promover a inclusão e chama a atenção para o fato de que a educação deve ser inclusiva e deve atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo suporte adequado.

A Declaração de Montreal teve um impacto significativo nas políticas de inclusão no Brasil. A declaração serviu como um importante referencial para a formulação de políticas públicas que promovem a inclusão de pessoas com deficiência, alinhando-se a compromissos internacionais.

Da mesma forma, esses documentos influenciaram a implementação de práticas educacionais voltadas à integração de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, promovendo a adaptação curricular e a formação docente. Também contribuíram para fundamentar e fortalecer legislações nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura direitos e promove a inclusão em diferentes áreas, como educação, trabalho e acessibilidade. Além disso, favoreceram a ampliação da conscientização acerca da importância da inclusão e da valorização da diversidade, impulsionando uma mudança cultural em relação às pessoas com deficiência.

A Declaração Internacional de Montreal foi um marco importante que ajudou a moldar as políticas de inclusão no Brasil, promovendo um compromisso com a igualdade e a participação plena de todas as pessoas na sociedade.

Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos (UNESCO, 2005)

Publicada pela UNESCO no ano de 2005, a Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos, consiste em um documento que fornece diretrizes para promover a inclusão educacional em todo o mundo. O relatório destaca a importância de garantir que todos os alunos,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O documento destaca que a educação deve ser considerada um direito fundamental, e todos os alunos devem ter acesso a ambientes de aprendizagem inclusivos, enfatiza a necessidade de adaptar os currículos e as práticas pedagógicas para atender à diversidade dos estudantes.

Declara que a formação e a capacitação de professores são essenciais para implementar práticas inclusivas eficazes nas escolas, assim como chama a atenção para a importância da colaboração entre escolas, famílias e comunidades no processo de inclusão e sinaliza algumas sugestões para que os governos desenvolvam políticas que garantam recursos adequados e apoio para a inclusão de todos os alunos.

A “Orientação para a Inclusão” teve um impacto significativo nas políticas de inclusão no Brasil, contribuindo para a formulação de diretrizes educacionais que promovem a inclusão em escolas brasileiras, além de influenciar a criação e a implementação de leis que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, estabelece em seu inciso III, parágrafo 1º do Artigo 8º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis por atender às necessidades específicas da educação especial, promovendo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base nesse princípio, a meta 4 delineou dois objetivos principais:

O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superlotação. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos 35 multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014, p. 68).

As legislações que orientam a política educacional no Brasil são claras ao garantir o direito de todos ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. No entanto, o uso do termo “preferencialmente” pode criar brechas para mecanismos de exclusão, permitindo que alguns alunos sejam afastados do ensino regular. Isso ocorre porque, ao recorrer a diagnósticos clínicos, pode-se acabar “rotulando” o estudante como diferente, o que contribui para a segregação.

A “Orientação para a Inclusão” da UNESCO também aumentou a conscientização sobre a importância de adotar práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a formação contínua de professores para lidar com a diversidade em sala de aula, contribuiu para a criação de materiais e recursos que apoiam a educação inclusiva, promovendo adaptações curriculares e metodológicas e fortaleceu a ideia de que a inclusão requer o envolvimento de toda a comunidade, estimulando parcerias entre escolas, famílias e organizações da sociedade civil.

Pode-se afirmar que a “Orientação para a Inclusão” da UNESCO foi de fundamental importância para moldar e fortalecer as políticas de inclusão no Brasil, promovendo um compromisso com a educação de qualidade para todos, sem exceção.

Relatório mundial sobre a deficiência (ONU; Banco Mundial, 2011)

O Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado pela ONU e pelo Banco Mundial em 2011, consiste um documento abrangente que examina a situação das pessoas com deficiência em todo o mundo. O relatório destaca a necessidade de promover a inclusão e a participação plena dessas pessoas na sociedade, abordando questões como direitos humanos, acessibilidade e desenvolvimento.

Dentre os pontos principais, o relatório enfatiza que a deficiência deve ser entendida a partir de uma perspectiva de direitos humanos, promovendo a dignidade e a igualdade. Destaca a importância de garantir ambientes acessíveis para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da vida social, econômica e cultural.

O documento apresenta dados sobre a prevalência da deficiência e suas implicações, ajudando a compreender os desafios enfrentados por essa população e defende a necessidade de políticas que promovam a inclusão social, econômica e educacional das pessoas com deficiência.

O relatório serviu como um referencial importante para a formulação de políticas públicas no Brasil, reforçando a necessidade de inclusão e acessibilidade. Também, contribuiu para o fortalecimento de leis como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece diretrizes para garantir os direitos das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e a igualdade de oportunidades.

Declaração de Incheon – Educação 2030 (UNESCO 2015)

A Declaração de Incheon – Educação 2030, estabelecida em 2015 durante a Conferência Mundial sobre Educação, promovida pela UNESCO, estabelece uma visão global para a educação até 2030. O documento enfatiza a importância de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, reconhecendo que a educação é fundamental para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da paz e da justiça.

A declaração reafirma o compromisso de assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, destaca a necessidade de eliminar as desigualdades no acesso à educação e promover a inclusão de grupos marginalizados, enfatiza que a educação deve ser relevante, de alta qualidade e capaz de preparar os alunos para os desafios do século XXI e chama a atenção para a importância da colaboração entre governos, sociedade civil e comunidades para alcançar os objetivos educacionais.

A Declaração de Incheon serve como um referencial para a formulação e revisão das políticas educacionais no Brasil, alinhando-as a compromissos internacionais. Ela reforça a necessidade de garantir que alunos com deficiência e outros grupos vulneráveis tenham acesso à educação inclusiva, contribuindo para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A declaração complementa e fortalece os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), promovendo ações que visam a inclusão e o acesso à educação para todos. Também ajuda a aumentar a conscientização sobre a importância da educação inclusiva, mobilizando esforços para o engajamento da sociedade em sua promoção e a incentivar o desenvolvimento de estratégias e programas específicos que atendam às necessidades

de todos os alunos, promovendo adaptações e recursos que garantam a equidade no ensino.

A Declaração de Incheon – Educação 2030 trata-se de um documento que orienta e inspira a formulação de políticas de inclusão no Brasil, promovendo um compromisso com uma educação de qualidade para todos.

O CONTEXTO BRASILEIRO

A partir das contribuições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1961 o atendimento educacional para pessoas com deficiência começou a ser respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61. Essa lei reconhecia o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino brasileiro. No entanto, nesse período, a realidade se tornou contraditória, uma vez que o direito ao ensino público se via limitado pelo aumento das instituições privadas voltadas para alunos com deficiência.

A LDBEN foi posteriormente alterada pela **Lei nº 5.692/71**, que instituiu um “tratamento especial” para estudantes com “deficiências físicas, mentais, aqueles com atraso significativo em relação à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1971). Entretanto, essa legislação ainda não assegurava a organização de um sistema educacional capaz de atender, de forma adequada, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que acabou reforçando a segregação em classes e escolas especiais (Brasil, 2014). As decisões sobre a escolarização eram tomadas pelas próprias instituições, com base em avaliações e laudos, que determinavam se o aluno seria integrado ao ensino regular, encaminhado para classes especiais ou matriculado em instituições especializadas.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que mais tarde foi renomeado como Secretaria de Educação Especial (SESPE). Este centro foi um marco importante para a melhoria do atendimento educacional a alunos da educação especial, embora ainda mantivesse uma abordagem assistencialista. Durante esse período, ações de integração foram promovidas, permitindo a inserção de alunos no ensino regular, mas de forma segregada, em classes especiais.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada um direito do cidadão e um dever do Estado, conforme estabelecido nos artigos 205 e 206 (Brasil, 1988). A nova constituição visou promover o bem-estar de todos, sem qualquer forma de discriminação. Contudo, apenas em 1989, com a Lei nº 7.853, foram estabelecidas normas que garantiram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, promovendo sua efetiva integração social. No Art. 2º, inciso I, na área da Educação, a lei determinava:

- 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 pesquisa sobre a educação brasileira nos leva a considerar as significativas transformações que ocorreram nas escolas com a democratização do ensino, que buscou universalizar o acesso a todos, incluindo alunos de classes populares, aqueles com deficiências e os que enfrentavam dificuldades por não se adaptarem ao ambiente escolar. No entanto, a história revela que muitos estudantes oriundos das camadas mais baixas da sociedade, assim como aqueles com dificuldades ou distúrbios, eram frequentemente direcionados para salas especiais. O mesmo sistema escolar que prometia inclusão para todas as classes sociais também contribuiu para um severo processo de exclusão social.

A partir de 1990, um novo marco na inclusão educacional foi estabelecido com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90,

que, em seu artigo 55, determina que os pais ou responsáveis devem matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Em agosto de 2009, o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009) promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Na prática, o decreto em questão institui uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com implicações fundamentais para uma gestão educacional democrática e participativa.

A busca pela inclusão garante que os alunos com deficiência tenham acesso à educação de qualidade em ambientes inclusivos. Isso implica uma gestão educacional que valorize a diversidade, promovendo práticas que respeitem e atendam às necessidades de todos os estudantes.

Por meio de uma gestão democrática e participativa, busca-se envolver a colaboração de todos os espectadores da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, educadores e profissionais de apoio. O Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009) incentiva essa participação, permitindo que as vozes dos diferentes *stakeholders* sejam ouvidas na construção de um ambiente educacional inclusivo. O decreto destaca a importância da capacitação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade, uma vez que uma gestão educacional eficaz deve promover programas de formação contínua, garantindo que os educadores estejam preparados para implementar práticas inclusivas e atender às necessidades de todos os alunos.

Diante do exposto, para que uma política inclusiva seja eficaz, é necessário um sistema de avaliação que considere as especificidades de cada aluno. A gestão educacional deve, portanto, estabelecer mecanismos de monitoramento que possibilitem ajustes nas práticas pedagógicas e administrativas, garantindo que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas. O decreto também implica a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas que sustentem a inclusão educacional. A gestão educacional precisa atuar em parceria com órgãos governamentais para garantir que as diretrizes do decreto sejam aprovadas e respeitadas em todos os níveis.

O Decreto 6949/2009 não apenas fundamenta a luta pela inclusão educacional, mas também serve como um guia para a construção de uma gestão educacional democrática e participativa, onde todos têm voz e são considerados na formação de um ambiente escolar mais justo e igualitário.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assegura que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos e garantias que todos os cidadãos, incluindo direitos à vida, à saúde, à educação, ao trabalho e à cultura, estabelece a obrigatoriedade de garantir acessibilidade em todos os espaços públicos e privados, incluindo transporte, edificações e comunicações.

Da mesma forma promove a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, assegurando adaptações e apoio necessário para sua participação plena e assegura que pessoas com deficiência tenham prioridade no atendimento em serviços públicos e privados, promove políticas de inclusão no mercado de trabalho, garantindo oportunidades e incentivos para a contratação de pessoas com deficiência, estimula a participação das pessoas com deficiência em processos decisórios e na formulação de políticas públicas que as envolvam e define e combate práticas discriminatórias, assegurando que as pessoas com deficiência não sejam excluídas ou marginalizadas.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) representa um avanço significativo na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, consolidando uma abordagem baseada nos direitos humanos e reforçando o compromisso do Brasil com a inclusão e a igualdade. Ela aumentou a conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para uma mudança cultural e social em relação a essa população.

Em adição, a Lei de Inclusão também ajudou a direcionar ações governamentais para garantir que as necessidades das pessoas com deficiência sejam atendidas em todos os níveis de governo e incentivou a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas de inclusão, assegurando que os direitos das pessoas com deficiência sejam efetivamente respeitados.

PRINCIPAIS LEIS DE MATO GROSSO PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL – SEDUC-MT

Lei nº 11.689/2022 (15 de março de 2022)

A Lei nº 11.689, sancionada em 15 de março de 2022, é de grande importância para a educação inclusiva em Mato Grosso, pois estabelece diretrizes que visam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos,

independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas, no sistema educacional. Aqui estão alguns pontos que destacam sua relevância:

- Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, voltada a pessoas com deficiência, TEA, superdotação.
- Define modalidades como educação bilíngue de surdos, classes e escolas especializadas e bilíngues. Determina acessibilidade, equipe multidisciplinar, apoio individualizado, foco no potencial do aluno.
- Permite que a Seduc se articule com o MEC para implementar diretrizes da Política Nacional.

A Lei n.º 11.689 (Mato Grosso, 2022) reforça o compromisso com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo que suas necessidades educacionais sejam atendidas de maneira adequada. Ao garantir que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade, a legislação promove a equidade, permitindo que cada estudante desenvolva seu potencial em um ambiente acolhedor e respeitoso.

A lei também incentiva a capacitação de professores e profissionais da educação para lidar com a diversidade, fornecendo as ferramentas necessárias para atender às necessidades específicas de cada aluno. Trata-se, portanto, de uma norma que estimula a flexibilização e adaptação dos currículos, permitindo que as instituições de ensino desenvolvam metodologias que respeitem as particularidades de cada estudante.

Na prática, em Mato Grosso, a implementação da lei promove a conscientização e o engajamento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, no processo de inclusão, fortalecendo a colaboração e o apoio mútuo. Assim, a Lei n.º 11.689 representa um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais inclusivo em Mato Grosso, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade.

Decreto n.º 1.726/2018 – Regimento Interno da Seduc MT

O Decreto n.º 1.726/2018 (Mato Grosso, 2018) prevê o atendimento a todas as diversidades na educação básica: indígena, quilombola, especial etc. Inclui a criação da Coordenadoria de Educação Especial,

responsável por diagnóstico, planos de inclusão, articulação intersetorial e formação de professores.

O decreto fornece diretrizes claras que orientam as práticas educativas externas para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo que todos tenham acesso à educação de qualidade. Também enfatiza a importância da formação continuada de professores e profissionais da educação, capacitando-os para atender às necessidades específicas de todos os alunos, incluindo aquelas que requerem adaptações e suporte adicional.

O Decreto n.º 1.726/2018 em questão busca estabelecer a necessidade de disponibilizar recursos e materiais pedagógicos adequados, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite a diversidade e as individualidades dos estudantes, além de incentivar a participação da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, na construção de um ambiente educacional inclusivo, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Ao prever mecanismos para monitorar e avaliar as práticas de inclusão, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas políticas educacionais, contribui para a promoção da equidade no acesso e permanência dos alunos na escola, combatendo a exclusão e favorecendo uma educação que regular e valoriza a diversidade.

Assim, o Decreto n.º 1.726/2018 é um marco importante para a educação inclusiva em Mato Grosso, pois estabelece um compromisso claro com a inclusão, orientando políticas e práticas que buscam garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições.

Decreto n.º 653/2023 – Atualização Organizacional da Seduc

O decreto n.º 653/2023 (Mato Grosso, 2023), ao redefinir a estrutura organizacional da Seduc, possibilita a criação de setores específicos para a inclusão. Isso garante que haja uma gestão dedicada às políticas inclusivas, facilitando a implementação de iniciativas e programas. Ao incorporar diretrizes que atendem à diversidade, o decreto garante que as necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação sejam

reconhecidas e abordadas de forma sistemática, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

O documento estabelece núcleos como:

- Material didático adaptado & tecnologias assistivas;
- Formação continuada para professores e famílias;
- Apoio às famílias;
- Atuação articulada da Coordenadoria de Educação Especial;
- Núcleo de Escolas Especializadas (inclusão em escola comum);
- Classe hospitalar e domiciliar, garantindo vínculo escolar a alunos afastados.

A atualização organizacional teve como foco a formação contínua de educadores e profissionais da educação em práticas inclusivas, capacitando-os para atender melhor às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

O decreto em questão promove a articulação entre diferentes setores da Seduc e outras instituições, apoiando uma abordagem integrada para a inclusão, que considere aspectos sociais, emocionais e pedagógicos. Ao criar a participação de pais, alunos e comunidades na construção de um ambiente escolar inclusivo, o decreto fortalece a colaboração e o compromisso coletivo com a educação de todos. A atualização organizacional inclui mecanismos para monitorar e avaliar a efetividade das políticas de inclusão, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas práticas educativas.

Portanto, o Decreto n.º 653/2023 é um passo significativo para fortalecer a inclusão na educação em Mato Grosso, criando uma base organizacional que possibilita a promoção de um ensino equitativo e acessível a todos os estudantes.

Plano Estadual de Educação (PEE) – Lei n.º 11.422/2021 (14 de junho de 2021)

O Plano Estadual de Educação (PEE), inserido a partir da Lei n.º 11.422/2021 (Mato Grosso, 2021), estabelece diretrizes como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento e superação de desigualdades educacionais, incluindo financiamento e monitoramento via Seduc e Conselho Estadual de Educação- CEE.

O plano prevê ações para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas, buscando eliminar barreiras físicas e pedagógicas que possam dificultar a inclusão, sendo uma das metas de significativa relevância a formação continuada de professores e profissionais da educação em práticas inclusivas, capacitando-os para atender à diversidade presente nas salas de aula.

O PEE também propõe a articulação entre diferentes áreas, como saúde e assistência social, promovendo uma abordagem integrada que considera as múltiplas dimensões da inclusão educacional e incentiva a participação de pais, alunos e comunidades na construção de um ambiente escolar inclusivo, fortalecendo o compromisso coletivo e a responsabilidade compartilhada, além de estabelecer mecanismos para monitorar e avaliar a implementação de ações inclusivas, permitindo ajustes e melhorias contínuas, com base nas necessidades reais dos alunos.

Nesta direção, a Lei n.º 11.422/2021, por meio do PEE, representa um avanço significativo para a educação inclusiva em Mato Grosso, criando um marco que orienta políticas e práticas externas para garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

AS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES LIGADAS À INCLUSÃO PROMOVIDA PELO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS

Lei Orgânica do Município de Rondonópolis/MT (Promulgada em 05 de Maio de 1990)

A política de inclusão via educação escolar no município de Rondonópolis tem como um de seus fundamentos legais as previsões contidas na Lei Orgânica Municipal, promulgada em 1990. Essa legislação, que sofre revisões periódicas, constitui o instrumento norteador para atender às novas demandas sociais na esfera da inclusão.

A lei oferece uma base legal que assegura o direito à educação inclusiva, garantindo que todos os cidadãos, independentemente das suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade de forma a estabelecer as diretrizes que orientam a implementação de políticas públicas externas para a inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades para alunos com deficiência e outras necessidades especiais.

A Lei Orgânica define a responsabilidade do município em garantir a educação inclusiva, garantindo que as escolas sejam preparadas para

atender a diversidade de alunos. Desta forma promove a capacitação de educadores e profissionais da educação para que possam atender às necessidades de todos os estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas inclusivas.

Ao promover mecanismos para monitorar e avaliar as políticas de inclusão, permitindo configurações e melhorias com base em feedback e resultados, a Lei Orgânica do Município de Rondonópolis consiste em um instrumento essencial para garantir a educação inclusiva, criando um marco legal que orienta políticas e práticas em prol do acesso e da permanência de todos os alunos nas escolas por oferecer uma base legal que assegura o direito à educação inclusiva, garantindo que todos os cidadãos, independentemente das suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Ademais, o instrumento normativo estabelece diretrizes balizadoras para políticas públicas externas de inclusão educacional. Tais diretrizes visam assegurar isonomia de oportunidades aos discentes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, atribuindo ao ente municipal a responsabilidade de garantir a devida preparação da rede escolar para atender à diversidade. Paralelamente, preconiza a formação continuada dos profissionais da educação para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e fomenta a gestão democrática, mediante a participação da comunidade escolar, com o fito de construir um compromisso coletivo em prol de uma educação inclusiva.

Lei nº 13.087 de setembro de 2023

A Lei nº 13.087 de 14 de setembro de 2023 (Rondonópolis, 2023) instituiu as diretrizes municipais de educação especial para a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e criou o denominado Decreto – NAMEI, que instituiu o núcleo especializado para neurodiversos (TEA).

O núcleo oferece suporte especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo intervenções e estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. A lei inclui programas de capacitação para professores e profissionais de educação, garantindo que eles tenham as ferramentas necessárias para atender alunos neurodiversos especializados e serve como um recurso para as famílias, oferecendo orientação e apoio psicológico, ajudando a promover um ambiente mais inclusivo

em casa e na escola, além de promover a articulação entre diferentes setores, como saúde e assistência social, facilitando um atendimento mais holístico e integrado para os alunos com TEA.

O núcleo também desenvolve campanhas de conscientização sobre o TEA, ajudando a reduzir estigmas e promover uma cultura de inclusão nas escolas e na comunidade e permite o acompanhamento do progresso de alunos neurodiversos, possibilitando ajustes nas estratégias educativas e garantindo que as intervenções sejam eficazes.

Dessa forma, o documento que institui o Núcleo Especializado para Neurodiversos em Rondonópolis é um passo significativo para a promoção da inclusão, garantindo que os alunos com TEA recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Lei nº 7.729 de junho de 2013

A Lei nº 7.729 (Rondonópolis, 2013) aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2013-2023 e dá outras providências. A Lei em questão tem uma importância significativa para a educação inclusiva no município, estabelecendo diretrizes claras para a promoção da educação inclusiva, garantindo que as necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, sejam atendidas.

Ao aprovar um plano de educação para uma década, a lei fornece uma visão de longo prazo, permitindo que o município desenvolva estratégias eficazes e sustentáveis para a inclusão educacional. Isso ajuda a evitar ações pontuais e desarticuladas. Da mesma forma, promove a integração das políticas públicas relacionadas à educação, saúde e assistência social, criando uma rede de apoio para os alunos com necessidades especiais. Essa abordagem multidisciplinar é essencial para o sucesso da inclusão.

O plano inclui a formação e capacitação de educadores, garantindo que eles estejam preparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar. A formação contínua é crucial para implementar práticas pedagógicas inclusivas.

A lei incentiva a participação da comunidade escolar e das famílias na elaboração e execução do plano. Essa colaboração é vital para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os alunos e prevê mecanismos de monitoramento e avaliação das ações inovadoras, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas práticas educativas.

Isso garante que as metas de inclusão sejam constantemente revisadas e alcançadas.

Ao focar na educação inclusiva, a lei contribui para a promoção da equidade na educação, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas condições.

Resolução 01/2020

Fixa normas para a Educação Especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema de Educação do Município de Rondonópolis - MT. A resolução reafirma o compromisso do município com a educação inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação de qualidade. Isso promove um ambiente onde a diversidade é respeitada e valorizada.

Ao estabelecer diretrizes claras, a resolução orienta as práticas educativas para a educação especial, ajudando educadores a implementar estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos com deficiência. Isso contribui para a uniformidade e a qualidade do ensino.

A resolução enfatiza a necessidade de formação contínua para os profissionais da educação. Isso é crucial para que os educadores desenvolvam competências e habilidades para lidar com a diversidade e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

A normativa incentiva a participação ativa das famílias e da comunidade escolar no processo educativo. Isso fortalece a colaboração entre escola e família, essencial para o sucesso do aluno, especialmente no contexto da educação especial.

A resolução prevê mecanismos de acompanhamento e avaliação das práticas inclusivas, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas abordagens educativas. Isso garante que as necessidades dos alunos sejam constantemente monitoradas e atendidas. Ao servir como um modelo normativo, a Resolução nº 001/2020 contribui para o desenvolvimento de políticas públicas mais abrangentes e efetivas, que consideram a inclusão como um princípio fundamental da educação.

A resolução em questão consiste em um marco importante para a educação especial em Rondonópolis, pois não apenas formaliza compromissos com a inclusão, mas também orienta ações e práticas que visam garantir

o direito à educação de todos os alunos, promovendo um ambiente escolar mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações relacionadas à inclusão educacional no Brasil são o resultado de intensas lutas promovidas por movimentos sociais e organismos nacionais e internacionais, que visam garantir a dignidade humana e o acesso equitativo à educação. Essas normativas não surgem por acaso; elas são um imperativo existencial da humanidade, refletindo a necessidade de consideração e respeito à diversidade.

O caminho para a inclusão foi firmado por compromissos reforçados em conferências e tratados que defendem os direitos das pessoas com deficiência e a promoção de uma educação de qualidade para todos. As políticas públicas que emergem desse contexto são fundamentais para transformar a realidade educacional, garantindo que cada indivíduo, independentemente de suas condições, tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente respeitoso e acolhedor.

É inegável a influência de políticas internacionais na implementação de políticas públicas nacionais, assim como regionais e locais que regulamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, uma vez que o nosso país é signatário de diversos tratados e convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que estabelece diretrizes para a inclusão e o respeito aos direitos humanos. Esses compromissos moldam as políticas nacionais.

Documentos como a Declaração de Incheon e o Relatório Mundial sobre a Deficiência oferecem diretrizes e melhores práticas que ajudam a orientar a formulação de políticas públicas no Brasil. A participação em fóruns e conferências internacionais permite que o Brasil aprenda com experiências de outros países, adotando estratégias que se mostraram eficazes na promoção da inclusão educacional.

Organizações internacionais e ONGs, frequentemente, monitoram e avaliam as políticas nacionais, o que pode gerar pressão para que o Brasil avance na implementação de uma educação inclusiva. Muitas vezes, a implementação de políticas de inclusão no Brasil recebe apoio financeiro e técnico de organismos internacionais, o que pode influenciar as diretrizes e enfoques adotados.

A inserção em redes globais de educação inclusiva facilita a troca de informações e o fortalecimento de alianças, promovendo um ambiente mais favorável à implementação de políticas inclusivas. Esses fatores demonstram como as políticas internacionais desempenham um papel crucial na construção e na evolução das políticas de educação inclusiva no Brasil, contribuindo para um sistema educacional mais justo e acessível.

Portanto, é necessário que a sociedade continue a lutar pela efetivação dessas legislações, garantindo que os direitos humanos sejam respeitados em todos os níveis educacionais. O compromisso com a inclusão não é apenas uma obrigação legal, mas uma responsabilidade moral que envolve todos os cidadãos na construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasilia. 1999. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a 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. Brasília. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 28 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/_Lei/L12764.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil). Brasília: MEC, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/lei-no-4-024-fixa-as-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional,396c7a68-fd58-42d5-92db-8e1caf974355#:~:text=Resumo,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20no%20Brasil>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Brasília: MEC, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Nota Técnica no 04/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2025.

CONGRESSO INTERNACIONAL “SOCIEDADE INCLUSIVA”. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Montreal, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** Editora Brasiliense: São Paulo- SP, 2007.

EDEPE- Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. (2021). Comentários Gerais dos Comitês de Tratados de Direitos Humanos da ONU – Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://www.defensoria.sp.def.br/documents/20122/d6dd72ff-53da-2ce9-8f33-4679c0589908>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FOUCAULT, M. O Poder Psiquiátrico: curso dado no Collége de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GLAT, R., & PLETSCH, M. R. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do rio de janeiro. In: ANACHE, A.A. Anache, & OSÓRIO, A. C. N. Osório. (Eds.), **Da Educação Especial à Educação na Diversidade: escolarização, práticas e processos.** 1^a ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, p. 89-106.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica das diferenças e ações afirmativas.** São Paulo: Saraiva. 2013.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. 2011, 168f. Repositório da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1726 de 04 de dezembro de 2018.** aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC). Cuiabá-MT. 2018. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1726-2018-mato-grosso-aprova-o-regimento-interno-da-secretaria-de-estado-de-educacao-seduc>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto nº 653 de 29 de dezembro de 2023.** Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Cuiabá-MT. 2023. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-653-2023-mato-grosso-aprova-o-regimento-interno-da-secretaria-de-estado-de-educacao-seduc>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422 de 14 de junho de 2021.** Aprova o *Plano Estadual de Educação - PEE* e dá outras providências. Cuiabá – MT. 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11422-2021-mato-grosso-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.689 de 15 de março de 2022.** Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá – MT. 2022. Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11689-2022-mato-grosso-institui-a-politica-estadual-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº11.688 de 11 de janeiro de 2022.** Institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC e dá outras providências. Cuiabá – MT. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria%20N%C2%BA%2011668%20de%2011%20de%20janeiro%20de%202022&text=Essa%20%C3%A9%20a%20vers%C3%A3o%20consolidada,dia%2019/12/2024>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Mundial de Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial de Educação para Necessidades Especiais,** 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990#:~:text=reduzir%20as%20desigualdades.,2.,parte%20integrante%20do%20sistema%20educativo>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris - França. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declar%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Banco Mundial. 2011. **Relatório mundial sobre a deficiência.** Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PICCOLO, G. M., & MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, 35(e40), 2022, p. 1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X65328>. Acesso em: 28 de jul. de 2025.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio.** Londres, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

RONDONÓPOLIS. **Lei Orgânica de 5 de abril de 1990.** Rondonópolis, MT. 2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-rondonopolis-mt>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RONDONÓPOLIS. Lei nº 7.729 de junho de 2013. Versa sobre a contratação temporária para prestação de serviço junto à Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social e dá outras providências. Rondonópolis. MT. 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/2013/772/7729/lei-ordinaria-n-7729-2013-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20132023-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 ago. 2025.

RONDONÓPOLIS. Resolução nº 01 de 15 de setembro de 2020. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema de Educação do Município de Rondonópolis - MT. Rondonópolis-MT, 2020.

RONDONÓPOLIS. Lei nº 13.087 de 14 de setembro de 2023. Institui as Diretrizes Municipais de Educação Especial para a Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Rondonópolis-MT, 2023. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/2023/1309/13087/lei-ordinaria-n-13087-2023-dispõe-sobre-institui-as-diretrizes-municipais-de-educacao-especial-para-a-pessoa-com-transtorno-do-espectro-do-autismo#google_vignette. Acesso em: 26 ago. 2025.

SANCHÉZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), 2016, p. 3007-3015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANTOS, W.; GUILHERME DA CUNHA, O. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como um novo paradigma para implementação de políticas sociais. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 665-693, 2022. DOI: 10.26512/revistainsurgencia.v10i1.43223. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/43223>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J. L.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; RIBEIRO, P. R. M. **Inclusão e aprendizagem**. São Paulo: Cultura, 2016, p.15-22.

TANNUS-VALADÃO, G. (2010). **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. 2010. 130f. Repositório da UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>. Acesso em: 28 de jul. de 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Incheon,

Coréia do Sul: UNESCO. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 26 ago. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 26 ago. 2025.

UNESCO. Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO. 2005. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO: A ARTICULAÇÃO ENTRE PPP, CONSELHO ESCOLAR, PEI E DUA COMO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E A EQUIDADE

Aline Fernanda Ventura Savio Leite¹

Antonio Henrique Coutelo de Moraes²

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática e participativa do ensino público se consolida com a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996. A legislação acena para dois elementos norteadores que compõe essa gestão sendo o primeiro a construção coletiva do Projeto Político e Pedagógico da escola e na sequência a efetiva participação da comunidade interna e externa da escola no Conselho de Escola e seus Fóruns. A saber, uma gestão democrática e participativa exclui quaisquer formas de autoritarismo e centralização da gestão e abre portas para o diálogo, a construção, a descentralização do poder e participação ativa de todos os seguimentos em processos decisórios claros e democráticos.

Essa perspectiva se articula diretamente com o campo da educação inclusiva, que, no Brasil, consolidou-se a partir de marcos normativos e políticos significativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e os debates subsequentes acerca do desenho universal, da acessibilidade e da eliminação de barreiras. Assim, a gestão democrática encontra na educação inclusiva não apenas um princípio ético, mas também uma prática concreta de valorização da diversidade e de garantia do direito à aprendizagem para todos.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR - E-mail: aline.savio@ufr.edu.br.

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR - E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br.

Em paralelo, o campo da educação inclusiva consolidou-se no Brasil com marcos como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e os debates subsequentes sobre desenho universal, acessibilidade e eliminação de barreiras. Nesse cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como abordagem para planejar currículos, materiais, metodologias e avaliação desde a origem para atender à variabilidade dos estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014; CAST, 2018).

Diante do exposto, este artigo propõe reflexões e diálogos acerca da compreensão de como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Conselho Escolar e o Plano Educacional Individualizado (PEI), articulados aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), podem fortalecer a gestão democrática e participativa da escola, assegurando práticas inclusivas que promovam equidade, justiça social e qualidade na educação.

Para responder ao objeto de estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, à luz de Lüdke e André (2013). Como procedimento de coleta de dados, foram utilizadas pesquisas em livros, revistas acadêmicas e, em especial, a análise de dados empíricos publicados nos anais do VIII Encontro Ibero-Americanano de Educação (2013).

Assim, o artigo abordará os diálogos acerca da gestão democrática e participativa, destacando sua organização no âmbito da legislação educacional brasileira, bem como seus elementos norteadores. Nesse percurso, será contextualizado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento que institucionaliza a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e que, ao mesmo tempo, contempla as especificidades da comunidade escolar discutindo as relações entre o Plano Educacional Individualizado (PEI), a Proposta Pedagógica e o próprio PPP da escola, evidenciando como esses instrumentos se articulam na construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FUNDAMENTOS LEGAIS E ELEMENTOS NORTEADORES

A gestão democrática e participativa na educação brasileira é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e se reafirma pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/1996). Fundamentada

em dispositivos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), essa concepção de gestão democrática busca garantir a participação efetiva da comunidade escolar interna (professores, estudantes, famílias, merendeiras, zeladores etc.) bem como a comunidade externa (família, comunidade, associações de bairro etc.) nos processos decisórios da escola, promovendo a descentralização do poder, a transparência e a coletividade.

Essa representatividade pode ser confirmada empiricamente durante o Congresso Nacional de Educação (CONEDU 2025), realizado em outubro de 2025, em Olinda-Recife. Em meio a centenas de profissionais da educação, quando o professor Dr. José Pacheco abriu o debate ao público, uma merendeira tomou a palavra e, de forma contundente, interpelou os gestores escolares, chamando a atenção “para que os diretores voltassem seus olhares para além dos professores, estendendo-os também aos demais trabalhadores que compõem o ambiente escolar e que, no cotidiano, ajudam a construir uma educação de qualidade e humanizadora” (Congresso Nacional De Educação, 2025). Tal cena, profundamente emocionante, silenciou o auditório em um momento de intensa reflexão, sobretudo para os gestores presentes, que foram levados a refletirem sobre a importância de envolver toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão, ressignificando, assim, a gestão democrática e participativa como prática efetivamente inclusiva.

Dessa maneira, ao trabalhar com a gestão democrática o diretor deve considerar o coletivo sempre levando em consideração o contexto em que sua instituição escolar está inserida. Pensar as particularidades da escola com a equipe (comunidade interna e externa), vivenciar e considerar a realidade ali existente é pensar uma escola que atenda seu público considerando as diversidades que a compõem superando o individualismo e um ensino desconectado da realidade.

Não obstante, o exercício de uma gestão democrática não é tão fácil, sendo necessário que o gestor possua resiliência, flexibilidade e capacidade de articular um diálogo com todos os envolvidos no processo educativo. Nas palavras de Libâneo (2013), para além da administração formal o gestor dever ser um mediador das relações e provedor da participação ativa, consciente e crítica dos mais diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Seguramente, Paro (2012) traz um diálogo em que nos leva a reflexão de que uma gestão democrática se fortalece quando

nas tomadas decisões da escola são consideradas a voz de toda comunidade escolar, reconhecendo o caráter coletivo da educação.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (Veiga, 2001, p.18).

Ao abordar a gestão democrática e participativa nos processos de formação inicial e continuada, muitos futuros gestores e até mesmo gestores em exercício tendem a concebê-la como uma realidade inatingível, marcada por um idealismo que beira a romantização. No entanto, a análise de um relato de experiência publicado nos anais do VII Encontro Ibero-Americanano de Educação (2013) demonstra que, apesar dos inúmeros desafios, a efetivação dessa prática é possível quando conduzida com resiliência e compromisso por parte do gestor escolar.

O relato de experiência de Leite e Oliveira (2013), intitulado “A conquista da gestão democrática participativa por um gestor resiliente: um relato de experiência”, apresenta uma reflexão fundamentada na vivência de um gestor escolar que enfrentou resistências e desafios estruturais para consolidar a gestão democrática e participativa. A experiência é relatada a partir de uma abordagem qualitativa, em que a resiliência é o eixo central que permitiu ao gestor avançar em práticas dialógicas e colaborativas, garantindo o envolvimento da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na efetiva participação da comunidade interna e externa no Conselho de Escola. Tal abordagem dialoga com o princípio da gestão democrática estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 14, que determina a participação da comunidade escolar e local nos processos de gestão educacional.

De acordo com a **Lei nº 9.394/1996**, artigo 14: A lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades

e conforme os seguintes princípios: I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Segundo Leite e Oliveira (2013), a pesquisa foi delineada como um relato de experiência com caráter qualitativo, sustentado nas práticas concretas de gestão. Os principais achados relatados foram de que a escola possuía uma gestão verticalizada e centralizadora, com baixa participação da comunidade escolar. Como ação o gestor criou espaços de diálogo como assembleias, reuniões coletivas do Conselho de Escola, revisão colaborativa do PPP, inserção de práticas inclusivas; e valorização da escuta ativa de professores, estudantes, famílias e comunidade externa ao ambiente escolar. Os principais resultados obtidos acenam para o maior engajamento dos docentes; fortalecimento da comunidade interna e externa da escola em instâncias decisórias e o reconhecimento da comunidade sobre a relevância da gestão democrática. É possível observar no relato de experiência como desafios enfrentados as resistências internas dos profissionais da escola, limitações burocráticas e autoritárias da secretaria de educação e a constante necessidade de mediação de conflitos.

As autoras evidenciam que a resiliência é uma competência indispensável para a consolidação de uma gestão democrática, pois no processo de implementação e no dia a dia de trabalho na instituição são mais diversas as barreiras e desafios enfrentados os quais necessitam de uma postura flexível do gestor. Foram exemplos de barreiras para o referido gestor: dificuldades em levar a equipe compreender seu papel como corresponsável nos processos de decisões da escola, desafios em envolver a família nas atividades escolares, adversidades institucionais com superiores que priorizavam uma gestão centralizadora e autoritária.

Em que pese, após muito diálogo, resiliência, flexibilidade, formação continuada de equipe, articulações com a comunidade externa, dentre outros foi possível aprender com as adversidades transformando a escola em um espaço de participação e corresponsabilidade. O estudo acena que uma gestão democrática vai além das diretrizes e normativas, mas necessita de muito trabalho no chão da escola no coletivo, em equipe.

Em razão do exposto, para que a gestão democrática se efetive conforme assegura a legislação brasileira, é fundamental que o gestor

compreenda de forma crítica os significados de democracia, autonomia e autoridade no contexto escolar. Tal compreensão possibilita que projetos, atividades e processos decisórios estejam alinhados à realidade em que a escola se insere, respondendo às necessidades concretas da comunidade educativa e garantindo voz e vez a todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no complexo universo da instituição escolar.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (Veiga, 2001, p.18).

Assim, a democratização da educação contribui para garantir o acesso ao ensino como um direito universal. Contudo, o anseio por uma educação de qualidade só pode ser efetivado mediante a participação democrática da gestão, que pressupõe a construção de relações constantes com todos os segmentos da comunidade escolar, especialmente a família. A parceria entre escola e família configura-se como uma equipe que, ao atuar de forma colaborativa, fortalece-se na busca de um mesmo ideal: o sucesso escolar dos estudantes. Nesse sentido, Leite e Oliveira (2013), no trabalho “Gestão Democrática com a participação dos pais”, ressaltam que, embora envolver pais e responsáveis nas tomadas de decisões de uma escola não seja tarefa simples, é possível avançar quando o gestor adota estratégias diversas de escuta e diálogo, promovendo uma gestão democrática com efetiva participação da família.

As autoras mencionam que o referido diretor tinha dificuldades de assiduidade das famílias em reuniões e assembleias escolares pois a sua maioria trabalhava no corte de cana ou colheita de café. Necessitando investigar qual era o olhar da comunidade externa da escola sobre os pontos positivos e negativos da instituição para que o Conselho de Escola pudesse traçar metas de melhorias para a escola a equipe optou por enviar aos estudantes um questionário com duas questões abertas para que os responsáveis pudessem responder e reenviar para a escola.

O questionário foi entregue impresso e não foi necessário identificação para garantir maior fidelidade das respostas. De um total de 260 questionários obteve-se o retorno de 186 questionários o que permitiu

que fosse realizada uma análise profunda dos dados coletados com o Conselho de Escola e novas metas planejadas considerando a real necessidade do contexto em que a escola estava inserida.

Em suma, o estudo nos leva a refletir que o Gestor Escolar deve pensar formas de envolver a família nas tomadas de decisão da escola para além da famosa “Reunião de Pais e Mestres”. Refletir com a equipe escolar quais estratégias podem ser tomadas para esse envolvimento é fortalecer uma escola inclusiva e comprometida com a justiça social.

Haja visto, a concretização de uma gestão democrática e participativa é constante e diária sendo efetivada com o comprometimento da comunidade interna e externa da escola. Para esse envolvimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabelece dois elementos que norteiam essa gestão que preza pelos princípios da participação, corresponsabilidade e autonomia. Sendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Conselho Escolar, que se constituem em instâncias privilegiadas de construção coletiva e deliberação.

Enquanto o PPP expressa a identidade da escola e orienta suas ações pedagógicas e administrativas, o Conselho Escolar representa o espaço institucional de diálogo, fiscalização e tomada de decisões, garantindo a presença ativa da comunidade interna e externa no cotidiano da escola.

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares³, disponibiliza materiais e formações com o objetivo de apoiar a implantação e o aperfeiçoamento dessas instâncias colegiadas em todo o país. A coleção Cadernos de Apoio contempla temas centrais, como a função pedagógica e fiscal do conselho, a relação entre escola e comunidade, a gestão financeira e a criação de fóruns de conselhos escolares. Essa iniciativa busca consolidar a gestão democrática nas instituições de ensino, promovendo a participação efetiva da comunidade escolar tanto na efetiva participação em Conselho de Escola e seus Fóruns como na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A composição e a forma de organização do Conselho de Escola podem variar de acordo com cada município, estado ou instituição de ensino. Dessa forma, o número de representantes costuma estar relacionado ao porte da escola e ao quantitativo de estudantes matriculados. Entre

³ Material Didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em: <https://ortal.mec.gov.br/ultimas-noticias/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12619-publicacoes-dos-conselhos-escolares> Acesso em: 12 set. 2025.

as atribuições centrais, destacam-se o papel de coordenar as ações coletivas da comunidade escolar e de instituir mecanismos efetivos de participação (Oliveira; Moraes; Dourado, 2006).

Assim, a efetiva consolidação e a participação real dos integrantes do Conselho de Escola representam um marco fundamental para a democratização da instituição e para a prática de uma gestão democrática e participativa. Esse colegiado configura-se como uma das instâncias mais relevantes e influentes no espaço escolar. Quanto mais ampla e ativa for a participação de seus membros nos processos decisórios, maiores serão as possibilidades de fortalecimento da corresponsabilidade e do engajamento coletivo. É por meio do Conselho que se torna possível superar práticas autoritárias, substituindo-as pela autoridade legítima do gestor e pela descentralização do poder.

Bem como, conforme Veiga (2001), o Projeto Político-Pedagógico não se limita a reunir planos de ensino ou atividades isoladas. Ele também não deve ser reduzido a um documento padronizado, produzido apenas para responder a exigências burocráticas e posteriormente arquivado ou enviado às instâncias superiores como mera comprovação do cumprimento de obrigações administrativas. Ao contrário, precisa ser construído coletivamente e vivenciado no cotidiano da escola por todos os sujeitos que integram o processo educativo.

Sob essa ótica, o Projeto Político Pedagógico configura-se como um recurso teórico e metodológico voltado para apoiar a escola na superação dos desafios cotidianos, de maneira reflexiva, planejada, estruturada e, acima de tudo, participativa. Mais do que um documento formal, ele se apresenta como uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar e orientar as práticas de todos os sujeitos que compõem a instituição escolar. Veiga (2001) ainda observa que o termo “projeto” deriva do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa “lançar para adiante” (p. 12).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico configura-se como um documento dinâmico e flexível, pois orienta a trajetória da equipe escolar na busca pelo alcance de suas metas e objetivos. Nele se consolida a identidade da instituição, ao definir de maneira coletiva, a partir do contexto em que está inserida, sua proposta pedagógica, seus projetos, sua missão e filosofia. Trata-se de um projeto político não no sentido de “vinculação partidária”, mas por ser fruto da construção coletiva. Os objetivos e metas

da escola, assim como os meios para torná-los realidade, devem ser definidos de forma participativa.

Quando elaborado por meio de decisões compartilhadas, o PPP torna-se um guia para toda a comunidade escolar, e não apenas para os gestores. Sua construção, portanto, envolve planejamento intencional, estabelecendo o que se pretende realizar e como avançar a partir das condições concretas existentes, projetando ações para o futuro. Para que tais pressupostos se materializem, o PPP deve ser compreendido como um processo contínuo de debate e reflexão sobre os problemas enfrentados pela escola, na busca de alternativas que permitam superar as dificuldades identificadas pela equipe escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como o documento norteador da escola e, ao mesmo tempo, o instrumento que traduz sua identidade, seus princípios e suas finalidades. No contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o PPP assume papel central, uma vez que institucionaliza práticas que garantem o direito de todos à aprendizagem e à participação, respeitando a diversidade e reconhecendo as diferenças como potencialidades.

A legislação brasileira, em especial a LDB nº 9.394/1996, o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reafirma a necessidade de que a escola se organize para atender às especificidades de cada estudante, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Assim, o PPP não deve restringir-se a um documento formal ou burocrático, mas precisa ser vivenciado no cotidiano escolar como espaço de planejamento e reflexão coletiva.

Nesse sentido, o PPP deve contemplar objetivos, metas e estratégias voltadas para a implementação do atendimento educacional especializado (AEE), a implementação do atendimento educacional especializado (AEE), a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, estratégias para formação continuada dos profissionais da educação para práticas inclusivas e a promoção da equidade no acesso aos recursos didáticos e tecnológicos. Ao incorporar tais dimensões, o PPP fortalece a gestão democrática e participativa, pois convoca todos os segmentos da comunidade escolar professores, equipe gestora, funcionários, estudantes e famílias a assumir corresponsabilidade na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante do exposto, é por meio do Projeto Político e Pedagógico que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se consolida ao pensar uma escola com compromisso ético e político que contemple a justiça social, a equidade e o respeito a diversidade. Ao elaborar o PPP coletivamente a escola proporciona aos estudantes que sejam respeitados como sujeitos de direitos e deveres em sua singularidade e dignidade.

O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM COMO PRÍNCIPIO NORTEADOR DO PLANEJAMENTO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO, PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que tem como finalidade garantir a acessibilidade e a equidade no processo ensino-aprendizagem, considerando a diversidade dos estudantes. De acordo com o CAST (2011), instituição norte-americana responsável pela sistematização do conceito, o DUA baseia-se em três princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de representação (formas variadas de apresentar os conteúdos), de ação e expressão (possibilidades diferentes para que os estudantes demonstrem o que aprenderam) e de engajamento (estratégias diversificadas que motivem e mantenham os alunos envolvidos nas atividades).

No contexto brasileiro, autores como Mantoan (2003) e Prieto (2006) defendem que a inclusão escolar só se torna efetiva quando a escola assume a responsabilidade de adaptar suas práticas e currículos de modo a atender a todos os alunos, considerando suas singularidades. O DUA, portanto, fornece uma estrutura que possibilita ao professor e ao gestor escolar pensar a aprendizagem de maneira flexível e inclusiva, indo além de adaptações pontuais para promover a participação plena de cada estudante.

O gestor escolar, ao integrar o DUA ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), desempenha papel estratégico. Essa integração acontece quando o gestor realiza orientações coletivas pensando e repensando as práticas pedagógicas inclusivas fortalecendo um diálogo que estabeleça metas e estratégias para o PPP que contemplem a superação de barreiras atitudinais, físicas e cognitivas para uma educação especial e inclusiva.

Outro fator que enlaça e fortalece o DUA no PPP é a formação continuada não apenas do professor, mas de toda equipe da escola se entendendo

a comunidade externa. Uma estratégia para que essa formação aconteça está em o gestor escolar promover a sua própria gestão da aprendizagem buscando atividades formativas que possam o auxiliar e dar suporte teórico para direcionar o processo formativo da sua equipe considerando as reais necessidades da instituição.

Quando o gestor desenvolve competências para planejar e conduzir processos formativos junto à sua equipe escolar, considerando as reais necessidades do contexto em que atua, torna-se possível minimizar ações formativas impostas pelos sistemas educacionais, muitas vezes padronizadas e rígidas. Dessa forma, a formação passa a ser significativa, dinâmica e coerente com os desafios concretos da escola.

Promover a participação da comunidade escolar garantindo que pais, responsáveis e estudantes colaborem na construção de um PPP mais inclusivo e organizar os recursos pedagógicos e tecnológicos da instituição de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, seja por meio de materiais adaptados ou do uso de tecnologias assistivas, configuram-se igualmente como estratégias para integrar os princípios do DUA ao PPP.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, deve estar presente em todos os níveis de planejamento educacional, desde o Projeto Político-Pedagógico (PPP) até o Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴. Isso porque a perspectiva inclusiva exige que tanto a organização coletiva da escola quanto os percursos individuais de aprendizagem sejam pensados de modo flexível, acessível e democrático. Ao integrar o DUA ao PPP, a escola amplia a coerência de suas ações pedagógicas e administrativas, garantindo que os princípios da inclusão orientem também a elaboração do PEI, como instrumento que contempla as necessidades específicas de cada estudante.

Nesse cenário, o planejamento educacional assume papel central. Conforme Libâneo (2013, p. 221), “o planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com os objetivos da educação”. Esse entendimento reforça que o planejamento não é mero ato burocrático, mas um processo dinâmico e coletivo que precisa contemplar tanto a Proposta Pedagógica quanto as singularidades explicitadas no PEI.

⁴ O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento pedagógico elaborado para atender às necessidades específicas de aprendizagem de um estudante, principalmente aquele que apresenta deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras condições que demandem estratégias diferenciadas. Ele é construído de forma colaborativa pela equipe escolar, podendo envolver gestores, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), família e, sempre que possível, o próprio estudante.

Em suma, para o autor o planejamento é um ato intencional que visa dar especificidade e direção ao trabalho educativo. Sob essa ótica, o PPP, enquanto documento maior da escola, deve integrar o DUA como princípio metodológico e formativo, garantindo que a organização curricular e pedagógica seja coerente com a diversidade do corpo discente. O PEI, por sua vez, deve dialogar com esses princípios, assegurando que os objetivos individuais de cada estudante sejam definidos dentro de uma concepção de aprendizagem inclusiva e equitativa.

A articulação entre DUA, PPP, Proposta Pedagógica e PEI traduz-se em uma metodologia de trabalho que alia planejamento coletivo e atenção às individualidades, superando práticas fragmentadas e burocráticas. O gestor escolar, nesse processo, exerce papel estratégico: promover a formação continuada da equipe, assegurar a participação da comunidade escolar e coordenar a integração entre planejamento pedagógico, inclusão e gestão democrática.

Dessa forma, a integração do DUA ao Planejamento de Ensino fortalece a perspectiva da educação inclusiva, na medida em que transforma o documento em um instrumento vivo, participativo e democrático, capaz de orientar a escola para garantir equidade no ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Gestor Escolar, motivado por sua liderança, deve envolver a comunidade no processo educacional com vistas a consolidar uma gestão democrática e participativa. O êxito de uma instituição de ensino depende, em grande medida, da atuação de um gestor que exerça seu papel de líder de forma comprometida, participativa e colaborativa, incentivando a comunidade interna e externa da escola a integrarem-se nas tomadas de decisão e garantindo a efetiva atuação do Conselho de Escola e na elaboração do PPP.

Enquanto agentes transformadores, os gestores devem promover práticas inclusivas que assegurem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento socioemocional dos estudantes, fomentando um ambiente de respeito às diferenças e de valorização da justiça social superando todas as barreiras atitudinais, físicas e cognitivas. A gestão democrática, nesse sentido, se fundamenta na participação coletiva e no compartilhamento da direção escolar, em um processo construído de forma colaborativa e transparente.

Assim, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Plano Educacional Individualizado (PEI) e Proposta Pedagógica à luz dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) demanda a criação de espaços de diálogo sobre práticas pedagógicas inclusivas, que contemplam a diversidade e assegurem o direito de todos à aprendizagem. A construção de uma escola verdadeiramente participativa e inclusiva depende, portanto, da ação integrada de gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade, sendo dessa inter-relação que se torna possível alcançar uma educação de qualidade, democrática, igualitária e com equidade.

Uma gestão escolar na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva considera os princípios e elementos norteadores de uma gestão democrática e participativa considerando que cada contexto é único e reconhecendo a diversidade como princípio educativo. Ao pensar coletivamente práticas pedagógicas inclusivas na ótica do DUA o gestor fortalece a garantia de que todos os estudantes tenham acesso, permanência, participação e um ensino de qualidade, igualdade e equidade orientada pelos Direitos Humanos e Justiça Social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada pela Lei nº 14.644, de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL.. Secretaria de Educação Básica. Caderno de fortalecimento dos conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 07 out. 2025.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2025, Olinda. Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU 2025. Olinda: [s. n.], 2025. Registro de fala oral da participante merendeira durante a conferência do Prof. Dr. José Pacheco.

FREIRE, Paulo. Educação, autonomia e cidadania. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Aline Fernanda Ventura; OLIVEIRA, Ana Paula Fantinati Menegon de. A conquista da gestão democrática participativa por um gestor resiliente: um relato de

experiência. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO – EIDE, 2013, Araraquara/SP. **Obras publicadas.** Araraquara: UNESP, 2013. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/eide/obras.php>. Acesso em: 07 out. 2025.

LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio; OLIVEIRA, Ana Paula Fantinati Menegon. Gestão Democrática com participação dos Pais/Responsáveis. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO – EIDE, 2013, Araraquara/SP. **Obras publicadas.** Araraquara: UNESP, 2013. Disponível em: <https://iage.fclar.unesp.br/eide/obras.php>. Acesso em: 07 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. Goiânia: Editora UFG, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação inclusiva:** cultura e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 18. ed. Campinas: Papirus, 2001.

3

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Michele Cristina Ferreira Pombo¹

INTRODUÇÃO

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino. Nas instituições escolares, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é muito mais que um documento técnico administrativo exigido por legislações educacionais. Trata-se de um instrumento político e pedagógico que orienta a ação educativa, expressa a identidade da escola e define os caminhos para a concretização de uma educação comprometida com a democracia, a equidade e a inclusão.

O PPP configura-se como o documento que define a identidade da escola, estabelecendo a direção da ação educativa e refletindo a realidade social, cultural e política em que a instituição está inserida. Segundo Gadotti (2000), o PPP é um instrumento fundamental de escolha e decisão, em que se projetam os sonhos e utopias sobre a educação e a sociedade que se deseja construir. É uma ferramenta que evidencia a autonomia da escola para decidir seu futuro enquanto projeto coletivo.

De acordo com Veiga (2007, p. 12), o PPP “é um instrumento teórico-metodológico que explicita as intenções e ações da escola”. Sua construção deve ser fruto da participação coletiva de todos os sujeitos da escola (gestores, professores, estudantes, funcionários, famílias, comunidade) sendo, portanto, expressão de um processo ético, político e pedagógico.

Segundo Libâneo (2001), o PPP é a expressão do compromisso coletivo da comunidade escolar com a formação integral dos estudantes. Ao incorporar princípios de inclusão, este documento deixa de ser apenas um requisito administrativo para se tornar uma ferramenta de transformação social. A perspectiva inclusiva dialoga com os pressupostos de Paulo

¹ Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMECEL) – E-mail: mcfp_cristina@hotmail.com.

Freire (1996), que defende uma educação libertadora, capaz de reconhecer o educando como sujeito histórico, portador de saberes e direitos.

Nesse sentido, o PPP inclusivo requer a participação ativa de professores, gestores, estudantes e famílias na construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a convivência em um ambiente plural. Vygotsky (1991) contribui para essa discussão ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação social, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a colaboração e o respeito às diferenças. A inclusão escolar não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência; ela envolve a superação de todas as barreiras que impedem a plena participação dos sujeitos, como as de ordem social, econômica, cultural e linguística.

Este artigo propõe discutir a importância do PPP como ferramenta de gestão democrática, de articulação pedagógica e de promoção de práticas educativas inclusivas. Partimos da premissa de que o PPP deve ser compreendido como um documento vivo, que precisa ser revisitado, estudado e reconstruído continuamente, em consonância com as transformações da comunidade escolar e da sociedade.

O PPP COMO DOCUMENTO VIVO, ESTUDADO E RESSIGNIFICADO

O Projeto Político Pedagógico é, por definição, político porque está comprometido com a formação de sujeitos críticos e com a transformação da realidade social, e pedagógico porque orienta a prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem. Paulo Freire (1996) nos ensina que “educação é um ato político”, e, portanto, toda proposta pedagógica carrega consigo uma concepção de ser humano, de sociedade e de educação. Nesse sentido, o PPP representa uma escolha política e ética da escola, a escolha por uma educação que não seja reproduutora das desigualdades, mas que promova a emancipação e a cidadania. De acordo com Gadotti,

A consistência de um Projeto Político-Pedagógico de uma escola mede-se sobretudo pela sua qualidade política, isto é, pelos sonhos, utopias que ele traduz tanto em relação à escola quanto em relação à sociedade que se quer construir. Antes de educar, nós, educadores, nos perguntamos para que sociedade, para que país, para que mundo queremos educar. Essas [são] as perguntas principais que um projeto pedagógico responde. Daí a sua dimensão essencialmente política (Gadotti, 2000, p. 3, grifo do autor).

Para Gadotti (2000, p.30), o PPP “não é um documento pronto, nem simples roteiro de ações a serem cumpridas, mas sim um projeto que expressa as intencionalidades e os compromissos coletivos da escola”. Por isso, sua construção demanda envolvimento, diálogo, escuta ativa e corresponsabilidade.

Uma das principais características do PPP é sua construção democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) já orienta que os sistemas de ensino devem assegurar a “gestão democrática do ensino público”, o que implica em práticas de participação efetiva nos processos decisórios da escola.

A construção do PPP não pode ser um ato unilateral da equipe gestora, mas deve emergir do coletivo, respeitando a pluralidade de vozes e escuta ativa dos sujeitos que integram a comunidade escolar. Como afirma Veiga (2007, p. 35), “a participação é condição para que o PPP cumpra seu papel político e pedagógico, pois somente por meio dela o projeto deixa de ser formalidade para tornar-se prática consciente”.

O processo participativo fortalece o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade dos sujeitos com os rumos da escola. Além disso, possibilita a valorização dos saberes locais, das histórias dos sujeitos e da cultura da comunidade, o que contribui para uma educação mais significativa e contextualizada.

Gadotti (2010) ressalta que o projeto implica um movimento de transformação, do estado atual para um estado melhor, sendo, portanto, uma ação política pautada na percepção e participação social. A participação ativa de professores, alunos, gestores e comunidade é essencial para a construção de uma identidade e autonomia escolar que favorece a aprendizagem.

Não basta construir um PPP coletivo, é necessário que ele seja objeto constante de estudo, análise e reflexão ao longo do ano letivo. Muitas escolas constroem seu PPP com envolvimento da comunidade, mas o deixam esquecido em gavetas da gestão ou como exigência burocrática para fins de avaliação institucional. Veiga nos aponta que,

[...] o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova

de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2013, p. 13).

Frequentemente, o PPP é visto como um documento pronto, finalizado e imutável. No entanto, ele deve ser entendido como um instrumento em movimento, que dialoga com as demandas emergentes da escola e da sociedade. Segundo Veiga (2007, p. 52), “é necessário que o PPP se transforme em objeto permanente de reflexão pedagógica, a ser constantemente ressignificado à luz das vivências escolares”.

Assim, estudar e discutir o PPP com frequência permite que a escola alinhe sua prática às suas intenções, revise seus princípios à luz da realidade, e corrija possíveis contradições entre o que se deseja e o que se faz. Isso contribui para o fortalecimento da coerência pedagógica, da identidade institucional e da autonomia da escola.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

O conceito de educação inclusiva envolve a transformação das práticas pedagógicas para que todos os alunos, independentemente de suas condições, sejam atendidos de maneira equitativa e tenham suas diferenças respeitadas. Nesse sentido, Pacheco (2007, p. 15) enfatiza que “a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola”.

Nessa perspectiva, a inclusão implica no compromisso da escola em se tornar um espaço acolhedor e acessível, o que demanda esforços contínuos de planejamento e gestão. Para esse objetivo, o PPP surge como um dos principais instrumentos para a efetivação da inclusão escolar. Conforme definido por Vasconcellos (2002, p. 169), o PPP é “um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade, que organiza e integra a atividade prática da instituição nesse processo de transformação”.

Buscando discutir sobre os PPPs diante da perspectiva inclusiva, ressalta-se que “Um bom PPP considera, como meta, fazer da escola um lugar que acolhe indistintamente cada aluno” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 49). Nesse contexto, o acolhimento, a informação, a colaboração,

a ação e a avaliação poderiam ser ações norteadoras para a construção colaborativa do PPP.

A obtenção de informações sobre a demanda real da instituição é essencial para propor o planejamento de metas e ações que possam, de fato, atender à realidade escolar. De acordo com Zanata (2014),

[é] no registro do Projeto Político Pedagógico da escola que se garante a presença de ações educativas e colaborativas planejadas, tendo por base a realidade da escola e dos estudantes que nela estão, de forma que seja possível promover uma educação inclusiva e de qualidade a todos os estudantes (Zanata, 2014, p. 16).

Ou seja, diante da demanda real da instituição, o PPP deve ser construído coletivamente, respeitando as particularidades da comunidade escolar e tornando-o singular e representativo. Sobre a colaboração da comunidade escolar na construção do PPP, Zanata (2014) ainda destaca que

[a] definição de papéis na construção do Projeto Político Pedagógico é parte fundante da gestão democrática praticada na escola. Contudo, é preciso que cada membro envolvido no processo escolar, seja ele professor, funcionário ou gestor, perceba-se e se reconheça nesta construção, defina sua postura e seu papel na implementação das ações e metas propostas, colocando-se a serviço da promoção de um processo de inclusão responsável e digna (Zanata, 2014, p. 6-7).

Dessa forma, a perspectiva inclusiva do PPP depende da colaboração de todos os segmentos da escola. Todos precisam se sentir pertencentes e representados nesse processo. Logo, necessitam ter suas falas e reflexões garantidas.

Um erro comum nas escolas é elaborar o PPP no início do ano letivo e deixá-lo arquivado, sem que ele se transforme em instrumento de estudo, avaliação e replanejamento das ações pedagógicas. Esse distanciamento entre o PPP e a prática escolar enfraquece a identidade da escola e dificulta a coerência entre discurso e ação. Neves (2013), aponta que o PPP

[é] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza

as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as rationalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (Neves, 2013, p. 110).

Veiga (2007) defende que o PPP deve ser objeto contínuo de análise e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a qualificação das práticas escolares. Essa perspectiva formativa fortalece o protagonismo dos sujeitos e amplia a compreensão de que a escola é um espaço de construção coletiva de conhecimento.

No contexto da inclusão, essa reflexão constante é ainda mais necessária. A escola precisa revisar suas práticas, avaliar se está realmente garantindo o direito de todos à aprendizagem e buscar, com intencionalidade, os caminhos para romper com preconceitos, discriminações e exclusões históricas. Segundo Gadotti (1994),

[t]odo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Nesse contexto, essas “rupturas” referem-se à superação de práticas educacionais excludentes, enquanto as “promessas” refletem o compromisso com um futuro educacional mais inclusivo e equitativo. Ele envolve toda a comunidade educacional, comprometendo-a com a construção de um ambiente que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Educar no contexto do PPP não é apenas ajustar o tempo ou o conteúdo para os mais fracos, mas garantir o tempo adequado para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial. Isso implica uma escola inclusiva, que respeita as diferenças e promove condições iguais de aprendizagem.

Ao analisar o papel do PPP na inclusão escolar, destacam-se dois eixos fundamentais: o planejamento participativo e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Mantoan (2015, p. 35) argumenta que “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno”. Esse entendimento posiciona a inclusão como um dever moral e social, refletido na estrutura curricular e nas práticas diárias da escola.

Ao ser inclusiva, sua elaboração envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, garantindo que as necessidades e as especificidades de cada indivíduo sejam consideradas. Esse processo deve refletir a diversidade do contexto escolar, assegurando que as ações planejadas atendam às diferentes demandas educacionais.

Dessa forma, o PPP se torna um instrumento fundamental para a construção de uma educação que respeite e valorize a inclusão. Mantoan (2015, p. 29) pontua que “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas”. Essa diferenciação é essencial para excluir práticas exclucentes, promovendo uma mudança estrutural que atenda à diversidade de estudantes. O documento deve priorizar ações que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

Nesse sentido, o PPP, através de sua dimensão pedagógica, estabelece ações educacionais que são importantes para a aprendizagem significativa e emancipatória, moldando uma prática pedagógica mais justa, responsável e contextualizada às demandas da sociedade. A aprendizagem, neste sentido, é vista como um processo coletivo, mediado pela participação e pelo compromisso político da escola.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DO PPP

Como já mencionado ao longo desse texto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui o principal instrumento orientador da ação educativa nas instituições escolares. Mais do que um documento formal, o PPP expressa a identidade da escola, sua concepção de educação, suas metas e estratégias de ação coletiva, devendo ser construído, executado e avaliado de forma participativa por toda a comunidade escolar. Nesse contexto, o gestor escolar ocupa papel central na efetivação do PPP, atuando como articulador, mediador e líder do processo pedagógico, administrativo e relacional da escola.

Segundo Veiga (2003, p. 13), o PPP é “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade educativa”. Assim, a gestão escolar precisa garantir que o PPP não se reduza a um documento burocrático, mas se torne um instrumento vivo, que oriente as práticas cotidianas e as decisões coletivas. Para tanto, o gestor deve fomentar a participação democrática, mobilizando professores, funcionários, estudantes e famílias em torno de objetivos comuns.

Libâneo (2012) afirma que a gestão escolar democrática requer o exercício da liderança pedagógica como eixo central da atuação do gestor. Não se trata apenas de administrar recursos e processos, mas de coordenar pedagogicamente a escola, promovendo condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam com qualidade. O gestor, nesse sentido, atua como um mediador entre as políticas educacionais e o cotidiano da escola, garantindo que as diretrizes do PPP estejam alinhadas às necessidades concretas do contexto escolar.

Paro (2007) ressalta que a gestão democrática implica um modo de organização em que o poder decisório é compartilhado, e o gestor é responsável por criar espaços de diálogo, de escuta e de construção coletiva. Assim, a efetivação do PPP requer que o gestor incentive a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, reconhecendo o saber dos professores, a voz dos alunos e as expectativas das famílias. É nesse movimento coletivo que o PPP se torna um instrumento de transformação e emancipação.

Para Lück (2009), o papel do gestor na implementação do PPP envolve três dimensões fundamentais: a dimensão política, ao garantir o compromisso com uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada; a dimensão pedagógica, ao assegurar a coerência entre o planejamento e as práticas educativas; e a dimensão administrativa, ao articular recursos humanos e materiais para viabilizar o trabalho pedagógico. Essas dimensões são indissociáveis e exigem do gestor uma postura ética, reflexiva e colaborativa.

Além disso, a efetivação do PPP demanda acompanhamento e avaliação contínua. Como destaca Vasconcellos (2013, p. 41), “o projeto pedagógico não é um produto acabado, mas um processo em construção permanente, que deve ser constantemente revisitado e atualizado à luz

da prática". O gestor, portanto, deve liderar esse processo de avaliação, promovendo momentos de reflexão coletiva sobre o alcance dos objetivos propostos e os ajustes necessários para o aprimoramento das ações pedagógicas.

Em síntese, o gestor escolar é o principal mobilizador da efetivação do PPP, articulando teoria e prática, promovendo o trabalho coletivo e assegurando que o projeto político-pedagógico seja expressão da identidade, dos valores e das aspirações da comunidade escolar. Sua atuação vai além da dimensão técnica: envolve compromisso político, sensibilidade pedagógica e capacidade de liderança democrática para construir uma escola participativa, inclusiva e voltada para a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reforça que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e emancipatória. Longe de se restringir a um documento burocrático ou técnico, o PPP representa a expressão da identidade da escola, a materialização de seus valores, princípios e compromissos coletivos. Sua força reside na capacidade de mobilizar sujeitos, articular práticas e orientar ações voltadas à transformação da realidade educacional.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que o PPP deve ser compreendido como um documento vivo, permanentemente revisitado, estudado e ressignificado à luz das mudanças sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar. O PPP não pode permanecer engavetado; ele precisa ser vivido e revisto coletivamente, garantindo coerência entre o que se propõe e o que se pratica. Dessa forma, o PPP torna-se um instrumento de formação, de reflexão e de aperfeiçoamento contínuo da ação educativa.

Na perspectiva inclusiva, o PPP revela-se uma ferramenta de transformação social ao promover práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as diferenças, assegurando a todos o direito à aprendizagem e à participação. A inclusão não se restringe à presença física dos estudantes na escola, mas implica a criação de condições pedagógicas, afetivas e estruturais para que todos possam aprender, conviver e se desenvolver plenamente. Assim, o PPP inclusivo traduz o compromisso da escola com a

equidade e a justiça social, reafirmando o princípio de que a diversidade é constitutiva do processo educativo.

Nesse contexto, o papel do gestor escolar assume relevância ímpar. Cabe a ele liderar o processo de efetivação do PPP, articulando dimensões políticas, pedagógicas e administrativas de modo integrado. A gestão democrática exige do gestor uma postura ética, reflexiva e colaborativa, capaz de fomentar o diálogo, o trabalho coletivo e a corresponsabilidade de todos os sujeitos da comunidade escolar. O gestor é o elo entre a teoria e a prática, garantindo que o PPP se traduza em ações concretas que fortaleçam o projeto educativo da instituição.

Em síntese, o PPP deve ser entendido como um processo em movimento, um projeto de futuro que traduz as esperanças e utopias de uma educação pública de qualidade, comprometida com a formação integral do sujeito e com a transformação social. Sua construção e efetivação demandam participação, escuta e compromisso coletivo, elementos indispensáveis para que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos críticos, autônomos e solidários. Assim, reafirma-se que o PPP, quando construído e vivido de forma democrática e inclusiva, é símbolo e prática de uma escola viva, que aprende, se refaz e se compromete com um projeto de humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

GADOTTI, M. projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico**, Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Edglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 95-129.
- PACHECO, J. Educação Inclusiva e os Desafios da Diversidade. In: **Revista Educação Pública**, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2007.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9. ed. São Paulo: Liberdade, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANATA, Eliana Marques. O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola. **Acervo digital UNESP**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155279>. Acesso em: 22 set. 2025.

4

O GESTOR COMO PROMOTOR DA AUTOAPRENDIZAGEM: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Aureny Gomes Coelho Figueiredo¹

Ivonês Ferreira de Souza Abílio²

Laura Jucicleia Pereira Ferreira³

Maria Aparecida da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é gestão escolar, temos vários aspectos a considerar, uma vez que este tema lida tanto com a questão pedagógica escolar como com a administrativa. Cabe destacar que historicamente, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, 2003, a gestão escolar baseava-se na hierarquia de funções, apresentando um percurso mais imperativo, sendo o gestor como detentor único das decisões acerca de tudo dentro da escola, e assim permaneceu durante algum tempo. É válido ressaltar que o perfil de gestão de uma instituição é pautado nos documentos que a norteiam, e que apontam os caminhos a seguir. Na contemporaneidade, a gestão escolar, de acordo com a legislação vigente, nos pede um modelo de gestor que tange ao diálogo, saiba ouvir, acolher e tomar decisões de forma coletiva, dentro de uma gestão democrática-participativa. Bartnik (2011), afirma que

[a] ação educacional, para ser de qualidade, deve contar com o comprometimento e a participação efetiva de todos os membros que compõem a escola, formando assim uma equipe de gestão, um compromisso coletivo, que leva todos a compartilhar o processo de tomada de decisões junto com o dirigente escolar (Bartnik, 2011).

¹ Licenciada em Letras - Mestre em Educação UFMT. Gerente de Avaliação e Monitoramento, Secretaria de Educação, Rondonópolis MT. E-mail: aurenycoelho25@gmail.com.

² Pedagoga. Gerente de Núcleo de Articulação de Ciclo de Formação, Secretaria de Educação, Rondonópolis MT. – E-mail: ivonesabilio@gmail.com.

³ Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar. Gerente do Departamento de Formação Profissional, Secretaria de Educação, Rondonópolis MT. E-mail: laurajucicleia2025@gmail.com.

⁴ Pedagoga e Psicopedagoga. Especialista em Avaliação do Ensino e Aprendizagem, Psicopedagogia clínica e institucional e Orientação de Professores. Gerente de Divisão de Formação Profissional Docente, Secretaria de Educação, Rondonópolis MT. E-mail: mmcidasilva@gmail.com.

O que estamos dialogando aqui, é que o diretor tem o papel de gerir, sendo o líder da equipe, é também o responsável pelas decisões centrais sobre o funcionamento da instituição, mas de maneira democrática e participativa. É válido dizer que o dia a dia escolar é pautado de inúmeras demandas, desafios e estratégias. A gestão, tem a necessidade de se adaptar às mudanças que vão acontecendo ao longo do percurso, alinhando o trabalho com toda a comunidade escolar, não deixando ninguém de fora do olhar atento e agregador, fomentando assim a educação participativa.

Diante disso, há a necessidade da formação continuada, a fim de dar suporte a todos os desafios que existem e que também vão surgindo no cotidiano da escola, que é um organismo vivo, que pulsa, que está sempre em movimento. Pensando nos dias de hoje, no chão da escola, dentre vários desafios, temos a questão da educação na perspectiva inclusiva, em que abraça todos os estudantes, e para tanto a gestão deve estar alinhada com tudo que acontece dentro dos muros da escola, orientando e ajudando para que a educação caminhe de forma equitativa para todos.

Para que a gestão possa dar todo o suporte necessário, é preciso que esteja um passo à frente, recebendo as formações que vão ao encontro da função, mas também fazendo a autogestão da sua formação, se autoformando, pois ninguém sabe mais das suas necessidades que o próprio profissional. Assim, é importante ir além das formações recebidas, é necessário buscar a autoaprendizagem. É papel da coordenação instrumentalizar o corpo docente de informações, estudos e formações, mas também impulsioná-los na busca do autoconhecimento, assim, deve também ser munido dessa prática.

O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTOAPRENDIZAGEM

Para pensarmos em gestão escolar, temos que pensar em toda a sua amplitude. É nos voltarmos para as práticas dos professores, no desenvolvimento dos estudantes e no acolhimento das famílias. É falarmos ainda das práticas de formação continuada, tanto dos docentes quanto de si próprio, a sua autogestão da própria aprendizagem.

Ainda, temos os documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) (1996), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que constituem-se como marcos regulatórios

que reafirmam a importância da formação inicial e continuada, especializada e contextualizada, como condição essencial para assegurar a qualidade da Educação Básica. Tardif (2002), destaca que os saberes docentes são construídos na prática e pela prática, resultando da articulação entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de que a formação de Gestores contemple experiências significativas que possibilitem a ressignificação da prática cotidiana. Segundo Saviani (2008),

[...] a educação escolar deve ser compreendida como prática social intencional, que possibilita a apropriação do conhecimento historicamente produzido, sendo, portanto, fundamental para a formação humana (Saviani, 2008, p. 14).

Essa concepção reforça a ideia de que a gestão escolar, juntamente com o corpo docente, ao organizar o trabalho pedagógico, deve garantir que cada aluno tenha condições de acesso a aprendizagem, e de ser respeitado em suas diferenças.

Como destaca Libâneo (2013), a gestão educacional é uma prática social que deve ser orientada pela participação coletiva, pela busca de consensos e pela construção de objetivos comuns. Isso significa que o gestor não se restringe a questões burocráticas, mas se torna articulador entre professores, famílias, estudantes e comunidade.

Como estamos dialogando sobre o papel do gestor e sua formação, ressaltamos que o processo formativo é indissociável do cotidiano escolar, sem esse contexto fica obscuro a busca por uma educação com equidade. Reforçamos ainda, que estamos falando de gestão no cunho administrativo e também pedagógico, e que ambos caminham juntos, sendo de extrema necessidade a importância dessa tomada de consciência. Como afirma Saviani (2007, p. 123), “a escola é o espaço privilegiado da socialização do saber sistematizado, mas isso só se efetiva quando há condições objetivas que sustentem a prática pedagógica”.

Essa subjetividade está ligada diretamente com a formação docente e da gestão escolar, pois somente com conhecimento sabemos onde estamos e para onde iremos, possamos traçar os melhores caminhos. Todos da escola devem estar preocupados e comprometidos com uma educação que dê conta de toda a diversidade que envolve o sistema educativo. Bartnik(2011) colabora dizendo que

[o] diretor da escola comprometido com uma sociedade inclusiva e com uma educação que contribua para a formação de alunos críticos e inseridos futuramente no mundo do trabalho deve, em primeiro lugar, procurar garantir as condições necessárias para a concretização da práxis educativa, considerando a natureza do trabalho pedagógico e os métodos específicos da administração escolar em sua gestão (Bartnik, 2011).

Para atender às múltiplas demandas que permeiam o cenário escolar, o gestor deve manter-se em constante processo de formação continuada, buscando especializar-se nas diversas temáticas que compõem o contexto educacional. Entre as inúmeras possibilidades de aprimoramento profissional, destaca-se uma em especial: **a autogestão da própria aprendizagem**.

A partir desse contexto, a construção de uma nova prática educativa demanda, sem dúvidas, tomada de consciência, tempo e reflexão, além de ser preciso compreender que essa construção se dá no exercício da própria prática, no interior da escola. Sobretudo a formação continuada, é pauta urgente das reformas educativas e coloca-se como desafio e como espaço de interlocução sobre as práticas desenvolvidas na sua compreensão e reelaboração.

Assim, podemos salientar que a formação permanente, percebida conforme Freire (2004), é condição necessária à profissionalização do profissional, desde que se constitua, fundamentalmente, num desafio aos profissionais da educação a pensarem criticamente sobre sua prática, assumindo a rigorosidade metódica necessária para melhor comprehendê-la e transformá-la. Assim, cabe também ao gestor, como prática educativa desenvolver o hábito formativo e autoformativo, sendo a formação parte permanente dentro dos muros da escola, pois somente por meio do conhecimento somos capazes de argumentar, pensar e repensar as nossas práticas, assumindo o papel de protagonista do fazer pedagógico.

A escola deve ser um espaço aberto, espaço de ensino-aprendizagem, um espaço de contante ir e vir com o propósito de oferecer e produzir conhecimento. Para tanto, um espaço formativo por excelência, que aparece como um processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e gestores em sua rotina de trabalho, sendo este um processo de evolução individual e ao mesmo tempo coletivo.

Dessa maneira, o gestor deve ter uma visão ampla do cenário escolar para assim intervir. Dessa forma, a formação continuada é essencial nessa interação gestores e comunidade escolar. É uma verdade que a formação continuada faz parte da retórica de qualquer instituição educativa nos dias de hoje, porém nem sempre ela acontece de forma eficaz como gostaríamos, pois ainda podemos ouvir e ver alguns gestores ansiosos sobre sua prática, verbalizando que em muitos momentos não sabem como agir.

Desse modo participam de cursos que são oferecidos ou, eventualmente, procuram algo para sanar suas angústias, sendo importante mencionar que não estamos generalizando esse fato, mas contando um pouco do que escutamos, por vezes em alguns diálogos entre os pares em nossas formações.

Destaca-se, ainda, o volume de afazeres no cotidiano escolar, que resulta na insuficiência de tempo para uma busca por formação continuada. Torna-se imperativo considerar tais queixas a fim de se intervir de modo a auxiliar os docentes em sua evolução. Nesse sentido, Romanowski (2010) ressalta que a formação exige, para além das modalidades e formas, atenção ao desenvolvimento profissional e pessoal, tratando-se de um processo contínuo e evolutivo que deve contribuir intencionalmente para mudanças na prática pedagógica.

Dentre os desafios cotidianos, destaca-se a necessidade de posicionar a formação contínua como um pilar central, uma vez que a evolução profissional é inexistente sem estudo, conhecimento e autoconhecimento. As formações orientam a prática, e, sob essa ótica, é possível afirmar que a formação continuada deve permear o processo de ensino-aprendizagem do gestor – figura que detém autonomia para gerir seu próprio desenvolvimento. O ato de buscar, investigar e construir conhecimento confere ao gestor a fundamentação necessária para liderar com propriedade e disseminar as boas práticas assimiladas junto à sua equipe.

Desta forma, torna-se essencial perceber a importância da autogestão da aprendizagem como formação continuada, de forma a contemplar a diversidade existente, identificando as demandas, bem como assegurando um espaço aberto, inclusivo, de respeito às diferenças, promovendo uma educação com qualidade.

Podemos dizer que a autoformação é algo crucial para toda a comunidade escolar, e em especial para a gestão, sendo que além de se capacitar,

convida a si e o outro a refletir sobre a prática, a identificar e assumir as responsabilidades, auxiliando a equipe de forma mais assertiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos pensar na autoformação como algo ainda a ser efetivada no âmbito educacional, seja para os docentes seja para os gestores, que é o foco do nosso discurso nesse momento. Mas, entendemos que autogestão da aprendizagem como aliada a formação continuada é indispensável ao fazer pedagógico, ao processo ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas. Assim que o gestor escolar torna a prática de estudos algo constante em sua rotina, ele constrói um caminho para efetivar uma educação de qualidade e equidade.

A formação é contínua, pois o conhecimento não é estático, está sempre em movimento, o que hoje parece certo, amanhã pode não ser, e isso ocorre devido aos constantes estudos, pesquisas e novas descobertas. Diante disso, sendo a escola produtora de saberes, não pode ficar acomodada, com práticas retrógradas, que em nada contribuem com o desenvolvimento de seus estudantes.

A tomada de consciência para a autogestão formativa já representa um avanço significativo no caminho da construção de uma educação mais justa e equitativa. Nesse contexto, o gestor escolar assume papel essencial, pois além de fomentar processos formativos em sua equipe, precisa também investir continuamente em sua própria autoformação. Ao se tornar protagonista de seu percurso formativo, o gestor fortalece suas práticas de liderança, amplia sua visão crítica e, sobretudo, assegura condições para que a escola se consolide como espaço de aprendizagem permanente, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARTNIK, Helena L. de Souza. **Gestão Educacional**. Curitiba: Ibpex, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. 2017. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Senado Federal. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. D.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. Edição 142, maio 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4^a ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

5

ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UM OLHAR PARA EQUIDADE E INCLUSÃO

Luciano da Silva Pereira¹

Leandro José do Nascimento²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar a importância do debate sobre equidade e inclusão no processo de formação continuada dos profissionais da educação, bem como compreender de que modo os gestores escolares podem se constituir como agentes de transformação, enfrentando os desafios estruturais, pedagógicos e simbólicos que perpassam o espaço escolar frente à temática.

Ao longo dos anos, diversos autores têm dialogado acerca dos desafios que a educação vem enfrentando, não apenas no campo das ações políticas, mas também na forma como essas são interpretadas e inseridas no pensar e no fazer pedagógico sobretudo, quando tratamos das diversidades que se apresentam na escola.

Nesse sentido, autores como Freire (2010), Quijano (2005), Gomes (2003), Walsh (2015), Mignolo (2023), entre outros, reforçam a necessidade de uma prática educativa que valorize as epistemologias plurais, ou seja, que promova um diálogo intercultural e decolonial no currículo. Essa perspectiva reconhece as diferenças não como problemas a serem resolvidos, mas como realidades a serem identificadas, valorizadas e respeitadas no contexto das políticas educacionais, da afirmação das identidades e da valorização sociocultural dos diversos grupos e movimentos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 constitui-se como um marco legal para o reconhecimento da diversidade e da inclusão nas escolas, especialmente no que se refere às discussões

1 Doutor em Educação. Professor Adjunto II na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Campus Cuiabá/MT. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Federal de Mato Grosso-PROFEI/UFMT – E-mail: luciano.profufmt@gmail.com .

2 Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor da Faculdade de Tecnologia de Sinop (Faculdade FASTECH) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Mídia e Comunicação sobre a Amazônia (GEMCA) - E-mail: leandro.nascimento@ufmt.br .

sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Soma-se a ela a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que orienta a inserção dessas temáticas nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas políticas formativas docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) tangenciou questões relativas à cultura e à formação do povo brasileiro no ensino de história, possibilitando uma brecha importante na construção de uma política de educação para as Relações Étnico-Raciais: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, §4º).

É importante salientar que tal legislação ganha nova reformulação após a mobilização de diversos movimentos sociais. Esses movimentos sobretudo o movimento negro “têm seu reflexo tanto nos espaços de militância política como nos interesses de pesquisa e de produção de conhecimentos” (Miranda, 2006, p. 98), constituindo-se como uma luta decolonial³ que se desvincula da acumulação dos saberes coloniais. Assim, esses movimentos, a partir de suas lutas, têm conseguido ampliar o debate em torno dos processos de transformação social, reconhecendo as desigualdades entre brancos e negros na sociedade e buscando intervir positivamente nesse processo, ao evidenciar as demandas das periferias, das favelas, dos hospitais e do mercado de trabalho.

No campo educacional, as lutas dos movimentos sociais contribuíram para a publicação das leis anteriormente mencionadas, resgatando historicamente a participação dos negros na construção e na formação da sociedade brasileira, bem como fomentando a discussão e a implementação de políticas públicas de reparação, de reconhecimento e de valorização da história, da cultura e da identidade da população afrodescendente (Brasil, 2004).

Nesse sentido, o papel do gestor escolar ultrapassa o ato de simplesmente “gerenciar” e “supervisionar”, conforme propõe a visão colonial e eurocêntrica. Trata-se, antes, de conduzir, junto aos demais profissionais,

³ Perspectiva decolonial permite a construção de conhecimentos que vão contra a hegemônica da vida, com a lógica da colonialidade e suas formas de controle, trabalha a partir de outros referenciais de produção de conhecimento e cultura, de organização política e econômica, de práticas pedagógicas, pelas perspectivas de outros povos como os indígenas e africanos (Mignolo, 2008).

uma educação participativa, decolonial e democrática nas decisões, no diálogo das práticas e nas reflexões formativas ao olhar para a inclusão em sua totalidade, que perpassa as dimensões de gênero, raça/cor, classe social, deficiência e outras diversidades que compõem o espaço escolar.

A formação continuada, nesse contexto, assume papel central. Trata-se de um espaço coletivo que prioriza o compartilhamento de experiências, propondo mudanças ao confrontar as realidades escolares e oferecendo novos encaminhamentos para a prática educativa e para as necessidades gerais da unidade escolar. A formação continuada tem o papel de mobilizar reflexões sobre as ações desenvolvidas, propor novas alternativas pedagógicas e, de forma integrada, aprimorar a prática docente. Como afirma Freire (2011, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entretanto, é preciso que esses momentos formativos permitam (re)aprender conceitos, normas e práticas, entre outras estratégias que, muitas vezes, estão arraigadas nos “pré-conceitos” construídos ao longo da trajetória pessoal, profissional e social, de modo que não se reproduzam exclusões, seja de forma objetiva ou subjetiva.

Dessa forma, emergem algumas questões: qual é o olhar dos profissionais da educação sobre os processos de inclusão e equidade? Quais os desafios para identificar, reconhecer e trabalhar essas temáticas de forma contínua no ambiente escolar? Qual o entendimento que se tem sobre inclusão e equidade na educação?

Ao articular tais indagações com as políticas, as práticas e a formação docente, é preciso compreender de que forma o espaço escolar pode se constituir como um território de resistência, escuta e construção coletiva em prol da inclusão e da equidade. Além disso, é fundamental reconhecer como as experiências e a atuação dos gestores diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, entre outros podem contribuir para uma gestão mais participativa, contextualizada e crítica, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva, acessível e plural.

POLÍTICAS, INCLUSÃO E EQUIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Pensar a educação contemporânea, diversa e plural exige dos profissionais da educação sobretudo dos gestores um olhar ampliado diante das múltiplas desigualdades que atravessam o espaço escolar. Tal olhar deve propor um enfrentamento estruturado por políticas formativas inter e multiculturais, a fim de reconhecer a diversidade como eixo constitutivo da escola e a equidade como um novo paradigma das ações e práticas pedagógicas, que, muitas vezes, tendem a silenciar ou demonstram dificuldades em trabalhar com a diversidade e a inclusão.

Segundo Candau (2008, p. 38), a interculturalidade crítica questiona a visão essencialista das diferentes culturas e identidades, concebendo-as “[...] em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução”. Isso implica reconhecer os diversos grupos étnicos e sociais presentes no espaço escolar, articulando pluralidade, cultura, identidade e valorização dos diferentes saberes, de modo a não reproduzir práticas coloniais e hegemônicas.

Já o debate multicultural visa reconhecer e valorizar as relações interétnicas, fazendo ecoar as vozes dos sujeitos historicamente silenciados. Nesse contexto, os alunos pertencentes a diferentes grupos devem ser considerados não de modo superficial, mas com maior profundidade, possibilitando transformações na forma de pensar e agir. Olhar o “outro” significa compreender que os direitos garantidos muitas vezes não são efetivamente atendidos, configurando uma forma de negação de sua alteridade.

[...] Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. À Problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Moreira; Candau, 2008, p. 17).

Assim, a educação precisa estar imersa nos processos inclusivos e culturais, a fim de propor experiências pedagógicas em que a questão das diferenças se torne cada vez mais presente em sala de aula e nos espaços formativos. Nesse contexto, a formação continuada torna-se um instrumento de emancipação e transformação social, capaz de ressignificar o papel da gestão escolar e de potencializar práticas educativas mais justas, dialógicas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os sujeitos.

A partir da década de 1990, as políticas públicas passaram a ser orientadas por uma reforma do Estado. Efetivadas por meio da articulação entre órgãos públicos, atores sociais e, em alguns casos, entidades privadas, essas políticas são essenciais para o desenvolvimento econômico, social e educacional da sociedade. Por meio de ações, programas, estratégias, planos e ministérios, o governo pode identificar demandas, relacionar problemas detectados e propor soluções eventuais, promovendo a implementação de ações concretas que atendam aos anseios da população.

No âmbito educacional, destacam-se as contribuições resultantes de um amplo processo de disputas que culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, haja vista que

[a] LDB reserva um conjunto de princípios que indica alterações na forma de organização de gestão da educação, paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos estandardizados (Dourado, 2002, p. 3).

Essa legislação possibilitou ampliar as discussões no campo educacional, não apenas centradas na mediação da aprendizagem, mas também na formação continuada do professor. Frente a essas políticas públicas na área da formação em nível federal, surgiu a necessidade de que estados e municípios se organizassem em propostas específicas que contemplassem tais orientações e atendessem aos anseios da realidade escolar.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação, precisa promover não apenas a mediação do conhecimento junto aos alunos, mas, por meio da gestão, oferecer a todos os profissionais ações que visem fortalecer e ampliar o debate sobre equidade e inclusão, promovendo a

(re)construção coletiva do currículo e práticas pedagógicas inclusivas. Isso deve ocorrer por meio das políticas públicas educacionais, permeando, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico, e fortalecendo uma postura ética e comprometida com a educação, na luta por justiça social, respeito à diversidade e inclusão.

Antes de pensar em práticas pedagógicas, é necessário compreender como os conceitos de inclusão e equidade orientam os profissionais para uma reflexão conceitual, curricular, prática e pedagógica das ações desenvolvidas no ambiente escolar, a fim de desconstruir entendimentos que tendem a beneficiar apenas um eixo do universo que a inclusão e a equidade possibilitam. É importante também retornar ao que dispõe a Constituição Federal em relação à igualdade. O Art. 5º estabelece que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988, p. 2).

Ou seja, é necessário pensar em ações que reconheçam e garantam direitos, e não reforcem atitudes que os dificultem. É essencial que, enquanto educadores, possamos distinguir essas diferentes concepções e entendimentos na busca por uma sociedade mais inclusiva, considerando o importante papel da educação nesse processo. Pensar nessa igualdade de direitos implica lutar contra a hegemonia que tende a padronizar uma única forma de ser na sociedade.

Nesse sentido, McLaren (1997, p. 115) afirma que “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura”, reforçando a necessidade de construção de uma sociedade democrática e inclusiva, por meio do acesso e da igualdade proporcionados pelas políticas públicas. Santos (2003) contribui para a reflexão no contexto educacional ao afirmar que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descarteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Portanto, é fundamental que a escola seja um espaço em que a igualdade reconheça as diferenças, mas sem produzir ou reproduzir desigualdades, seja de forma explícita ou implícita, fortalecendo identidades, contextos e culturas representadas. Ao dialogar sobre inclusão, é necessário compreender o conceito e suas interpretações ao longo da história, uma vez que, muitas vezes, a compreensão pelo senso comum tende a reforçar práticas excludentes de determinados grupos e eixos da sociedade.

Pensar em inclusão implica compreender que as ações devem permear os espaços e práticas, tanto físicas quanto simbólicas, de modo que todos aqueles que se encontram fora do “padrão” social herança do período colonial sejam reconhecidos e valorizados dentro do princípio da igualdade. Mantoan (2004) ressalta que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, nem tudo deve ser diferente. [...] É preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza” (p. 7-8).

Nesse sentido, é necessário olhar tanto para os grupos historicamente excluídos pelo sistema, pelas políticas ou pelas práticas pedagógicas, quanto para aqueles inseridos no eixo considerado “padrão”. O foco da educação inclusiva é que todos, sem distinção, sejam contemplados em suas necessidades, evitando tratamentos diferenciados ou classificações baseadas em categorias como raça, cor, gênero, orientação sexual, padrão socioeconômico, desempenho escolar, entre outras. Assim,

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

A partir dessa reflexão, é preciso pensar a escola contemporânea considerando o que reafirmam as políticas educacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que garantem a educação como um direito social e humano para todos, permeada por ações que visem à igualdade e à equidade diante das diferenças. Nesse sentido, o olhar para o contexto educacional frente à inclusão deve possibilitar uma

[...]reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001, p. 40).

Compreender esse movimento não é tarefa fácil, pois, como já mencionado, envolve pré-conceitos, heranças coloniais e eurocêntricas, além de influências familiares, religiosas e sociais, que tendem a naturalizar o preconceito e a discriminação contra diferentes grupos. Assim, é necessário romper com a lógica da igualdade hegemônica no espaço escolar e propor uma educação decolonial, capaz de questionar as formas de produção do conhecimento eurocêntrico e os saberes que reforçam desigualdades estruturais relacionadas a raça, gênero, cultura, movimentos sociais, entre outros ainda presentes na educação.

Nesse contexto inclusivo, o Ministério da Educação homologou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de fortalecer uma educação que reconheça e respeite as diferentes formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir e pensar. Conforme destaca o documento, “[...] isso implica revisitar constantemente sistemas de ensino, políticas, conceitos e práticas, a fim de transformar nossas escolas para serem mais e mais acessíveis a todas as pessoas” (Brasil, 2024, p. 1).

Tais práticas devem permear a expansão do acesso, da qualidade e da permanência, bem como a produção de conhecimento e a formação docente, garantindo efetivamente uma educação que assegure igualdade de oportunidades e elimine barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e tecnológicas.

No processo de promoção da igualdade de direitos, a inclusão que rompe barreiras impostas por ações hegemônicas deve avançar para que a educação se constitua como um movimento de conscientização, respeito e valorização da diversidade. Nesse sentido, não se pode pensar tais eixos sem discutir o conceito de equidade e sua inserção no contexto educacional. As discussões formais sobre equidade na educação surgiram em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, possibilitando um novo olhar sobre o tema, considerando os indicadores que evidenciavam

desigualdades de acesso, aprendizagem, permanência e conclusão escolar entre diferentes grupos na educação básica.

Como ressaltam os documentos oficiais,

[o] princípio da equidade inclui o reconhecimento de determinantes sociais, como as diferentes condições de vida, que envolvem habitação, trabalho, renda, acesso à educação, lazer, entre outros fatores que impactam diretamente a vida da população (Brasil, 2024, p. 2).

Ou seja, a educação deve garantir oportunidades iguais a todos, sem desconsiderar as diferenças individuais.

Para fortalecer as práticas de equidade, especialmente na perspectiva racial, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), publicou, a portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Esta política visa promover ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção de políticas educacionais para a população quilombola.

A política está estruturada em sete eixos: governança; diagnóstico e monitoramento; formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais; material didático e literário; protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional; afirmação das trajetórias negras e quilombolas; e difusão de saberes.

A partir desses eixos, é necessário repensar práticas, políticas, recursos e processos formativos que assegurem o direito à educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, garantindo igualdade de oportunidades. Ao longo dos anos, a formação continuada de profissionais da educação tornou-se um espaço relevante para o debate sobre as realidades escolares. No entanto, essas formações têm abordado majoritariamente temas amplos como avaliação escolar, planejamento, índices educacionais e violência enquanto questões raciais, de gênero e de educação especial permanecem, em sua maioria, silenciadas ou apenas mencionadas, quando não restritas a grupos específicos dedicados a esses assuntos.

Embora o espaço escolar represente a diversidade social, as discussões sobre tais temáticas sempre foram marcadas pelo silenciamento nos currículos e nos debates, reforçando violações de direitos sociais e humanos daqueles que não se enquadram no “padrão” imposto pela sociedade. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país tem buscado consolidar-se como um estado democrático de direito, rompendo com posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação racial, resquícios do processo histórico de formação social brasileiro.

GESTÃO E PRÁTICAS DECOLONIAIS FRENTE A INCLUSÃO E EQUIDADE

Pensar em práticas decoloniais no contexto educacional exige que a gestão escolar esteja comprometida com a equidade e a inclusão. Isso implica reconhecer que as desigualdades presentes no ambiente escolar não são apenas resultado da ausência de políticas públicas, mas refletem uma estrutura histórica da sociedade brasileira, que, ao longo dos anos, permeou os currículos, as práticas pedagógicas, a formação docente (inicial e continuada) e os documentos internos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o ontem e o hoje no contexto educacional e analisar como os profissionais da educação podem inserir, de forma contínua, práticas decoloniais, considerando que a colonialidade ainda permanece nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. Como observa Grosfoguel (2007, p. 35), “[...] a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”, ou seja, desconsidera outros tipos de saberes e formas de ser na sociedade, especialmente no contexto educacional.

Para Walsh (2007, p. 10), o movimento intercultural na educação, voltado para inclusão e equidade, possibilita, “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.” Dessa forma, propõe-se a prática de um currículo decolonial, capaz de questionar a colonialidade do poder, do saber e do ser, a partir de uma transformação estrutural e sócio-histórica.

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da ‘ciência’ em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribui de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima (Wash, 2009, p. 24-25).

Ou seja, é necessário inserir, no debate educacional e formativo, ações que possibilitem ampliar e reconectar o conhecimento crítico, reflexivo e plural na educação, evitando a reprodução do que foi imposto e propondo outras formas de mediação do conhecimento, que promovam o respeito e a atenção às diferenças e desigualdades.

Nesse sentido, é preciso propor ações e práticas pedagógicas que contemplam a gestão, a equidade, a inclusão e a decolonialidade. Ao pensarmos, a partir de Freire (1996), a educação como prática de liberdade, reconhecemos que ela constitui um ato político e ético. Assim, a escola deve ser um espaço que possibilite o debate em todos os contextos, rompendo com a hegemonia e a hierarquização entre os diferentes atores profissionais, pais, alunos e comunidade externa de modo que todos sejam ouvidos, suas identidades reconhecidas e a diversidade respeitada.

Quijano (2005), ao tratar da colonialidade do poder, explica os processos de classificação inseridos no discurso de superioridade entre classes sociais e raciais, resultado do sistema histórico colonial que adentrou o Brasil e se reforçou durante o período escravocrata, fortalecendo as desigualdades. No campo educacional, esse movimento colonial manifesta-se em currículos engessados e centralizadores, que invisibilizam outras formas de pensar que não advêm da ciência europeia, naturalizando ou silencian- do desigualdades, sobretudo as de raça e gênero. Portanto, é necessário superar essa lógica, descolonizando o saber e o poder no espaço escolar e reconhecendo sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse percurso, ao pensarmos em práticas decoloniais, Walsh (2009) reforça a importância de uma gestão que promova um diálogo

político-pedagógico horizontal entre as culturas, valorizando saberes, manifestações culturais e identitárias, entre outros elementos.

Por fim, Gomes (2023) propõe a construção de diálogos a partir da equidade, rompendo com estruturas organizacionais escolares que reproduzam desigualdades, de modo a enfrentar o racismo institucional e incluir o debate sobre diversidade étnico-racial como eixo político-educacional, contemplando currículo, materiais didáticos e práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas, reconhecendo vozes historicamente silenciadas e tornando a escola um espaço de resistência e emancipação.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre equidade e inclusão é responsabilidade de todos e todas. No campo educacional, essa se configura como uma convocatória descolonizadora, capaz de alimentar nossas utopias emancipatórias e promover viradas políticas e epistemológicas de grande envergadura, com o objetivo de propor novos caminhos para pensar uma educação transformada e ressignificada aquela que se realiza no pensar e agir a partir de opções decoloniais, consistindo em aprender a desaprender e a reaprender, desvinculando-se dos fundamentos hegemônicos dos conceitos e conhecimentos ocidentais.

O contexto político-educacional tem sido permeado por um conjunto de diretrizes, orientações e planos de ação voltados à equidade e à inclusão. Nesse cenário, a gestão educacional e as unidades de ensino têm, como parte de seus desafios político-pedagógicos, a tarefa de reinventar ambientes formativos e, consequentemente, impulsionar a crítica aos currículos prescritos e praticados. Torna-se, assim, decisivo insistir na concepção de educação intercultural, pautada nas especificidades do Brasil, evidenciando e combatendo pedagogicamente as desigualdades que atravessam a educação.

Nesse sentido, a gestão escolar contemporânea deve garantir aos profissionais da educação um espaço decolonial, democrático, participativo e afetivo, promovendo o encontro de saberes e culturas por meio do diálogo contínuo sobre as temáticas relacionadas à diversidade. Dessa forma, constroi-se uma escola para todos, que acolhe cada aluno como sujeito de direito e de voz, respeitando suas particularidades e sua história integralmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar quilombola**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/pneerq. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167–182,

2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 13 out. 2025.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura*, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 22 out. 2025.

MANTOAN, M. T. E. I. GROSFOGUEL, Ramon. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/download/622/802/>. Acesso em: 11 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquide**: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia. 2006, 242 f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico** Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

6

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E NO FORTALECIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR

Eudete A. Oliveira de Souza¹

Geicivani F. Da Silva Costa²

Kamila M. Cardinal³

Maria P. De Souza Santana⁴

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares transformou significativamente o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas fomentando extensivos desafios educacionais. Como discute Mendes (2006), essa mudança representa um marco crucial no debate sobre a educação inclusiva, uma vez que, historicamente, esses alunos eram segregados em instituições ou classes especiais, afastados da convivência e do processo pedagógico na educação básica. A ampliação do acesso ao ensino regular, portanto, não apenas redefine práticas escolares, mas também desafia estruturas excluientes e promove a construção de uma escola genuinamente democrática.

Atualmente desponta-se potencialmente a busca pela valorização inclusiva em que todos os estudantes tenham igualdade de condições para acesso, permanência e aprendizado dentro de uma mesma instituição escolar, notoriamente definida como escola regular (Libâneo, 2001; Lück, 2009; Pinzetta *et al.*, 2024; Santos; Reis, 2016). Sendo assim, segundo as Diretrizes

1 Graduando (a) do Curso Pedagogia, Uniserra. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE e Educação Especial, Tecnologias aplicadas à Educação, Psicopedagogia, Intervenção ABA Aplicada à Educação Inclusiva e em Alfabetização e letramento. E-mail: eudeteoliveira67@gmail.com .

2 Graduado (a) do Curso Pedagogia, Universidade do Norte do Paraná. Pós-graduada em Psicopedagoga e Analista do Comportamento. E-mail: geicivani@gmail.com .

3 Graduada (a) do Curso Pedagogia, UFR; Letras, FAVENI; Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado; Gestão Escolar; Neuropsicopedagogia e ABA. E-mail: kamila_cardinal@hotmail.com .

4 Graduado (a) do Curso Pedagogia, UFMT. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado- AEE e Educação Especial. E-mail: @mpsantana31@gmail.com .

para Educação Especial na Educação Básica (2001), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma política educativa essencial, visto que atua como suporte complementar ou suplementar para garantir que alunos com necessidades educacionais especiais participem efetivamente das atividades comuns, sem prejuízo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem inseridos em turmas regulares (Pavão, 2018).

É evidente que, embora o amparo legal proporcionado pelas políticas públicas represente um avanço significativo para a efetivação da inclusão escolar, ainda se observam desafios expressivos em sua concretização nas práticas cotidianas. Isso ocorre porque o planejamento pedagógico inclusivo demanda uma execução eficiente, sustentada pela utilização de materiais adaptados e pelo envolvimento articulado de toda a equipe escolar (Lima, 2023), de modo a atender às especificidades individuais de cada aluno. Para Mendes (2006), a inclusão não se limita à presença física do estudante com deficiência na escola regular; trata-se, sobretudo, de garantir condições efetivas de aprendizagem e de participação coletiva.

Além disso, conforme destacam Pavão e Pavão (2018), torna-se imprescindível fortalecer a articulação entre as classes comuns e as salas de recursos multifuncionais (SRM) — espaços de apoio pedagógico especializado. É fundamental também buscar o envolvimento familiar do aluno fornecendo informações pertinentes e eficazes para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realmente contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência no contexto inclusivo. Diante desse prisma, esta proposta bibliográfica busca responder: Como a gestão escolar pode atuar de forma efetiva na promoção da inclusão de estudantes com deficiência, garantindo o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a articulação entre esse serviço e o ensino regular?

Diante desse questionamento, este estudo justifica-se por compreender que a inclusão escolar constitui como direito fundamental, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que determina o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes no ensino regular. Portanto, trata-se de uma questão de justiça social e de efetivação de direitos humanos, que evidentemente exige o engajamento e o compromisso coletivo da comunidade escolar.

Para tanto, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, fundamentando-se em publicações científicas e documentos oficiais que abordam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino

regular e o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o papel da gestão escolar nesse processo. Essa abordagem permite compreender o fenômeno de forma interpretativa, buscando analisar como o AEE contribui para a efetivação de uma educação inclusiva, conforme preveem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as políticas públicas de inclusão. O levantamento teórico foi realizado a partir de obras e artigos que discutem a relação entre gestão escolar, inclusão e práticas pedagógicas, considerando autores que tratam do tema sob diferentes perspectivas.

Quadro 1. Apresentação dos trabalhos selecionados.

Tipo de Publicação	Título	Autores	Ano/local
Livro	Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão	Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão (Orgs.).	Santa Maria, RS: UFSM, 2018
Artigo	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	Enicéia Gonçalves Mendes	RJ: Revista Brasileira de Educação, 2006.
Livro	Dimensões de gestão escolar e suas competências.	Heloísa LÜCK.	Curitiba: Editora Positivo, 2009.
Artigo	Construindo uma escola para todos: O papel da gestão democrática na inclusão escolar	Priscilla Pinzetta; Natasha Lima Medeiros Ferreira; Rafael Lima Medeiros Ferreira; Roberto Gimenez.	SP: Revista de Estudos Interdisciplinares, 2024.

Fonte: elaborado pelos autores (2024-25).

A análise dos textos foi conduzida inicialmente por meio de curso de formação continuada prestigiado pelos autores desse capítulo em que se suscitou a temática a ser pesquisada, logo a leitura sistemática, o fichamento e a categorização temática, buscando identificar os principais conceitos, convergências e contribuições de cada obra para o entendimento da inclusão e do AEE. Essa metodologia possibilitou a construção de uma reflexão crítica acerca da importância da gestão escolar no fortalecimento de práticas inclusivas e no aprimoramento do atendimento educacional especializado nas escolas regulares.

Utilizou-se também arcabouço teórico, como artigos científicos de bases como SciELO, CAPES e Google Acadêmico, e documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e relatórios técnicos, como o Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil/INEP, 2023). A análise buscou explicar os desafios e as oportunidades do AEE no processo de inclusão no ensino regular.

Nessa constatação, torna-se essencial aprofundar a reflexão sobre o papel da gestão escolar no processo de inclusão e sobre as formas de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as classes regulares, a fim de garantir práticas pedagógicas que promovam equidade, participação e aprendizagem significativa para todos os alunos (Mendes, 2006; Pavão; Pavão, 2018).

Em se tratando de um tema que requer ampliação de debate envolvendo discussões respaldadas na teoria sistematizada, recorreu-se também às notícias e informações de órgãos oficiais para entender a situação atual, como Castro (2023), que fala da falta de acesso nas escolas, e a Pavão (2018), que expõe os principais problemas do AEE. Em Lima *et al.* (2023), discute-se as dificuldades das escolas regulares em receber alunos com deficiência.

A TRAJÉTORIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da educação inclusiva no Brasil está intrinsecamente ligada às transformações legais e políticas que marcaram o campo da Educação Especial durante anos. Historicamente, o atendimento a pessoas com deficiência foi caracterizado intensamente por práticas segregacionistas, em que o ensino ocorria em instituições especializadas, apartadas do sistema regular de ensino. Somente nas últimas décadas, impulsionadas por movimentos sociais e por marcos normativos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o país começou a consolidar políticas públicas que reconhecem a inclusão escolar como direito de todos. Consequentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um divisor de águas, ou academicamente mencionando – ponto de inflexão – ao estabelecer que os estudantes com deficiência devem

ser matriculados nas escolas regulares e receber, de forma complementar ou suplementar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir dessa virada de paradigma político, o papel da gestão escolar passou a adquirir centralidade no processo de efetivação da inclusão. Como destaca Lück (2009), a gestão escolar não se limita a funções administrativas, mas envolve a liderança pedagógica, a mediação de relações e a articulação de recursos humanos e materiais que favoreçam a aprendizagem de todos. Assim, cabe à equipe gestora compreender a educação inclusiva como um princípio norteador da prática escolar, deliberando todo o processo pedagógico promovendo ações que assegurem a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais (Lück, 2009).

Em outras palavras, a inserção de estudantes no **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** deve assegurar que todos sejam respeitados em suas especificidades, tenham oportunidades de socialização e, sempre que possível, desenvolvam suas aprendizagens de forma simultânea à turma regular. Nessa perspectiva, ainda persistem desafios significativos, como a formação insuficiente dos professores, a inadequação das estruturas escolares e a dificuldade em implementar estratégias que enfrentem o preconceito e promovam a comunicação e o convívio entre todos os envolvidos (Castro, 2023).

O fortalecimento do AEE está diretamente vinculado à atuação articulada entre gestores, professores do ensino regular e professores especializados. Segundo Pavão e Pavão (2018), o AEE tem a função de eliminar barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola comum, oferecendo recursos pedagógicos, tecnológicos e metodológicos adequados às suas necessidades. Para que esse atendimento cumpra efetivamente seu papel, é indispensável que a gestão escolar promova um ambiente de cooperação, diálogo e planejamento conjunto entre os diferentes profissionais (Lück, 2009).

Por outro lado, a consolidação de uma escola inclusiva requer mais do que a existência de políticas e serviços: exige mudanças na cultura institucional. Como observam Libâneo (2001) e Mantoan (2015), a escola precisa rever suas concepções de ensino e aprendizagem, superando práticas exclucentes e adotando estratégias pedagógicas flexíveis que reconheçam e valorizem a diversidade. Nessa lógica, a gestão assume uma função formadora, ao incentivar processos de formação continuada

voltados ao uso de recursos do AEE, à elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e ao desenvolvimento de metodologias inclusivas que articulem o ensino comum e o especializado.

Além disso, de modo a contribuir para realização desse processo, uma gestão escolar efetivamente inclusiva deve manter-se em constante diálogo com os órgãos e departamentos de Educação Inclusiva das redes municipais, estaduais e federais. Essa articulação institucional especificamente é fundamental para assegurar o acompanhamento técnico-pedagógico, a atualização das práticas e o acesso a recursos financeiros e tecnológicos que viabilizem o atendimento (Brasil, 2008). Como defendem Pinzetta *et al.* (2024), a gestão democrática é um instrumento essencial para a consolidação da inclusão, pois fortalece a participação coletiva de professores, estudantes, famílias e comunidade na tomada de decisões, construindo “pontes” entre a escola e a sociedade na busca por equidade e justiça social.

Portanto, o cerne desta discussão é a atuação da gestão escolar na promoção da inclusão e no fortalecimento do AEE que requer uma postura ativa, colaborativa e transformadora (Lück, 2009). Essa gestão deve ser capaz de integrar o trabalho pedagógico, mobilizar os profissionais e garantir as condições materiais e humanas necessárias para que a inclusão se concretize como prática e não apenas como princípio legal. Por isso, a escola cumpre sua função social de assegurar o acesso, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, consolidando-se como espaço de equidade, igualdade e respeito à diversidade (Libâneo, 2001; Lück, 2009; Pinzetta *et al.*, 2024).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, estabelece que o AEE deve garantir oportunidades iguais para todos os alunos, possibilitando sua participação e desenvolvimento, com atenção especial àqueles que necessitam de recursos e atendimento diferenciados para acompanhar as aulas na escola regular.

Com o objetivo de contribuir para a efetivação desse processo, a **oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)** nas escolas brasileiras vem crescendo nos últimos anos. Contudo, para que sua implementação ocorra de forma consistente e em conformidade com os aspectos

legais, é fundamental que **gestores, professores e demais profissionais da educação** compreendam claramente **o que é o AEE, qual é o seu público-alvo e quais recursos podem favorecer o processo de inclusão** nesse tipo de atendimento (Pavão, 2018).

Além disso, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em um conjunto de serviços e recursos pedagógicos complementares que auxiliam, mas não substituem o ensino regular de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Seu propósito é organizar e disponibilizar meios, estratégias e instrumentos que minimizem barreiras, reduzam dificuldades e promovam condições adequadas de aprendizagem e participação para todos os alunos.

Sob a ótica das escolas brasileiras, o AEE é geralmente ministrado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que são projetadas como espaços de aprendizado equipados com materiais didáticos e jogos educativos adaptados, com a finalidade de complementar a aprendizagem dos alunos. De acordo com dados do MEC (Censo Escolar/INEP, 2022), enquanto o número de SRMs tem aumentado desde 2008, a distribuição entre regiões e cidades ainda não é igual, criando dificuldades no acesso igualitário a este serviço/ analisa-se por meio da literatura referenciada.

É amplamente reconhecido que a qualidade da educação inclusiva está diretamente relacionada à competência do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que esse profissional desempenha um papel central na promoção da inclusão escolar, ao planejar e implementar atividades que favoreçam a autonomia, a comunicação e o aprendizado dos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas (Lück, 2009). O desenvolvimento desse trabalho deve ocorrer de forma articulada com o professor da turma regular, com o objetivo de minimizar barreiras pedagógicas e assegurar o acesso equitativo ao currículo. Nesse contexto, a elaboração de planos personalizados, fundamentados no Plano Educacional Individualizado (PEI), mostra-se essencial, uma vez que considera as características, interesses e potencialidades de cada estudante (Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Mantoan, 2015; Pavão; Pavão, 2018).

De acordo com Lück (2009), para o desenvolvimento efetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é imprescindível que o professor disponha de formação continuada, habilidades para o trabalho em equipe e capacidade de diálogo com gestores, familiares, demais docentes e profissionais de apoio, promovendo, assim, uma prática colaborativa e integrada (Glat; Pletsch, 2011; Lück, 2009; Libâneo, 2001; Pinzetta *et al.*, 2024). Ademais, a gestão escolar desempenha papel estratégico ao assegurar condições adequadas de trabalho, disponibilizar recursos pedagógicos e implementar políticas inclusivas que consolidem a efetividade do AEE, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Santos; Reis, 2016; Pavão, 2018; Lima *et al.*, 2023).

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR COM O AEE

A gestão escolar desempenha papel fundamental na criação de condições que favoreçam a integração dos serviços educacionais, proporcionando tempo e espaço para que os professores mantenham um diálogo contínuo e efetivo, pois as competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa. Sendo assim, Mantoan (2015) e a Pavão (2018) enfatizam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar articulado ao projeto pedagógico da escola, não sendo concebido como uma atividade isolada ou meramente complementar. Assim, torna-se necessário assegurar que o AEE esteja alinhado aos princípios de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a equidade educacional.

É importante ter em mente que um dos principais desafios na efetivação da política de inclusão escolar é assegurar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja articulado com o ensino regular, de forma a evitar práticas fragmentadas que comprometam o aprendizado dos alunos (Costa; Schimdt; Camargo, 2023). Glat e Pletsch (2011) destacam que, frequentemente, o AEE ainda atua de forma isolada, sem integração efetiva com o currículo comum, o que pode levar os estudantes a realizarem atividades duplicadas ou desconexas. Nessa lógica, torna-se essencial que os professores do AEE e da sala regular cooperem, realizem planejamentos conjuntos e compartilhem informações sobre as necessidades, progressos e dificuldades de cada aluno, garantindo que o AEE cumpra seu papel de apoio à inclusão (Costa; Schimdt; Camargo, 2023; Mantoan, 2015; Pavão; Pavão, 2018).

Além disso, a gestão escolar exerce papel estratégico ao criar condições para essa integração, promovendo políticas de colaboração, disponibilizando recursos pedagógicos adequados e incentivando práticas de acompanhamento contínuo, de modo a fortalecer o AEE e a construção de uma escola inclusiva e equitativa (Libâneo, 2001; Lück, 2009; Pinzetta *et al.*, 2024; Santos; Reis, 2016; Pavão, 2018).

A gestão escolar, segundo Lück (2009), constitui um processo intencional e coletivo voltado à promoção da qualidade social da educação, cuja finalidade essencial é garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa concepção, a gestão ultrapassa a dimensão meramente administrativa e assume caráter pedagógico e transformador, pautando-se em princípios de participação, democracia e equidade. A autora concebe o gestor como um líder educacional comprometido com a criação de condições organizacionais, humanas e culturais que assegurem a aprendizagem significativa de todos os alunos, especialmente daqueles historicamente excluídos do espaço escolar.

A aplicação do AEE nas escolas regulares esbarra em diversos problemas relacionados à estrutura, organização e cultura (Castro, 2023). Apesar de a inclusão escolar ser garantida como direito fundamental pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ainda persistem inúmeros desafios para que sua efetivação se concretize na prática escolar.

Os preconceitos e resistências ainda presentes no ambiente escolar configuram-se como barreiras significativas à efetivação da inclusão, conforme destacam Mantoan (2015) e Glat e Pletsch (2011). Em determinadas situações, persiste a crença equivocada de que a presença de alunos com deficiência possa “atrapalhar” o aprendizado dos demais. No entanto, pesquisas demonstram que a convivência com a diversidade em sala de aula amplia as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, ao estimular a empatia, a cooperação e a adoção de diferentes estratégias pedagógicas. Ainda assim, muitos docentes relatam dificuldades em adaptar conteúdos e práticas avaliativas de modo a contemplar as necessidades de todos, percebendo esse processo como um desafio complexo e, por vezes, como algo que pode comprometer o rendimento geral da turma (Carvalho, 2020). Nesse cenário, a gestão escolar assume papel essencial, ao fomentar uma cultura institucional inclusiva, promover a formação continuada

dos professores, estimular o trabalho colaborativo entre o ensino regular e o AEE e garantir condições materiais e pedagógicas adequadas para que as adaptações ocorram de forma planejada e efetiva, consolidando a inclusão como prática educativa cotidiana.

A ausência de comunicação eficiente e de recursos adequados constitui um desafio significativo para a inclusão escolar, uma vez que materiais pedagógicos e tecnologias de apoio são essenciais para favorecer a interação entre alunos, professores e colegas (Pavão, 2018). A falta de infraestrutura nas escolas também compromete a efetivação do direito à educação inclusiva. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, 27% das instituições de ensino brasileiras não são acessíveis a estudantes com deficiência, dificultando sua mobilidade e participação plena nas atividades escolares impedindo o básico, que os alunos com deficiência se movimentem e participem (Brasil/INEP, 2023; Castro, 2023).

A implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) demanda, portanto, não apenas investimento material, mas também transformação e capacitação do corpo docente. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ressaltarem a importância da formação continuada, muitos professores ainda relatam sentir-se despreparados para atender às demandas do AEE (Carvalho, 2020; Pavão; Pavão, 2018). Esse cenário evidencia que a promoção de uma educação inclusiva exige formação constante, alinhada às necessidades que surgem no cotidiano escolar, e que permita aos docentes adaptar estratégias de ensino e avaliação, garantindo a participação efetiva de todos os estudantes (Costa; Schimdt; Camargo, 2023; Glat; Pletsch, 2011; Lima *et al.*, 2023).

Sob esse véis, a gestão escolar assume papel estratégico, sendo responsável por criar condições organizacionais que possibilitem o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e do AEE, além de assegurar recursos pedagógicos, materiais e humanos necessários para a inclusão, consolidando uma prática escolar democrática, equitativa e de qualidade (Libâneo, 2001; Lück, 2009; Pinzetta *et al.*, 2024; Santos; Reis, 2016).

Todo e qualquer trabalho voltado à inclusão escolar e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige transformações estruturais,

pedagógicas e investimentos tanto materiais quanto humanos. É comum, entretanto, observar a escassez de profissionais especializados e a insuficiência de cursos de formação continuada que auxiliem os docentes na implementação de práticas inclusivas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhecem a formação docente como elemento essencial para a consolidação da inclusão. No entanto, muitos professores ainda relatam insegurança e falta de preparo para atuar com alunos que demandam o AEE, o que evidencia que o processo de transformação educacional depende de formação contínua, contextualizada e articulada às demandas reais do ensino e da aprendizagem inclusiva (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

É importante destacar que a formação inicial dos professores, em grande parte das licenciaturas, raramente os prepara de forma efetiva para lidar com a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência. Além disso, os cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino muitas vezes são breves e desarticulados da realidade cotidiana das salas de aula, o que limita sua efetividade. Estudos como o de Costa, Schmidt e Camargo (2023) evidenciam essa lacuna, ao apontarem que o trabalho em equipe e o uso de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) são fundamentais para o êxito da inclusão escolar. No entanto, tais práticas exigem formação permanente e apoio institucional contínuo para que possam se consolidar de forma significativa.

Nesse sentido para que o AEE funcione, é preciso que a escola tenha uma boa e adequada estrutura, recursos adequados e suficientes, além do investimento constante nas demandas que forem surgindo ao longo do ano escolar. Porém, a maioria das escolas ainda não possuem salas de recursos multifuncionais em número ideal e, mesmo quando as têm, faltam materiais pedagógicos e tecnológicos (Santos; Reis, 2016).

A partir de uma visão abrangente e integradora, o recurso financeiro para manter e melhorar essas estruturas também não é o suficiente, o que causa diferenças entre as regiões e dificulta que todos tenham direito a uma educação inclusiva (Libâneo, 2001; Lück, 2009). Pinzetta *et al.* (2024) dizem que uma gestão democrática na escola pode ajudar a resolver alguns desses problemas, mas, sem políticas públicas mais sólidas e investimento certo, a inclusão fica ameaçada.

A efetiva implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pressupõe uma transformação paradigmática nas concepções e práticas educativas. Para tanto, é imperativo que se assegurem investimentos permanentes em infraestrutura, recursos materiais adequados e, sobretudo, na formação continuada dos docentes. Tais medidas constituem-se como condições fundamentais para que a escola regular se consolide, de fato, como um ambiente de aprendizagem inclusivo e equânime para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular representa um avanço significativo no âmbito legal, político e educacional, consolidando direitos assegurados pela LDB (Brasil, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No entanto, a efetivação dessa inclusão enfrenta desafios diários nas escolas, que nem sempre são contemplados em seus projetos pedagógicos. Como destacam Mendes (2006) e Pavão e Pavão (2018), a presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular vai além da mera convivência física, exigindo condições concretas de participação, aprendizagem e articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as classes comuns.

A transformação da educação especial segregada para a escola comum enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e de atitudes, incluindo preconceitos, falta de acessibilidade, escassez de profissionais capacitados e pouca integração entre AEE e ensino regular (Carvalho, 2020; Castro, 2023; Diversa, 2023; Lima *et al.*, 2023). Nesse sentido, a gestão escolar assume papel central, sendo responsável por criar condições para que professores, alunos, famílias e comunidade atuem de forma colaborativa, garantindo que o AEE esteja articulado ao projeto pedagógico da escola e não tratado como atividade isolada (Libâneo, 2001; Lück, 2009; Pinzetta *et al.*, 2024).

Conforme já apontado, ao defender uma gestão democrática e participativa, Lück (2009) enfatiza que a escola deve constituir-se como uma comunidade de aprendizagem, em que o diálogo e a corresponsabilidade orientem a tomada de decisões. Esse modelo de gestão requer do gestor a capacidade de mobilizar os diversos sujeitos do contexto escolar — professores, famílias, estudantes e equipe de apoio — em torno de um projeto

educativo inclusivo, ético e socialmente comprometido. Assim, o papel da liderança escolar torna-se decisivo para o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na medida em que promove a articulação entre o ensino regular e o atendimento especializado, garantindo práticas pedagógicas acessíveis, colaborativas e contextualizadas.

A efetividade do AEE depende ainda de investimentos adequados em formação docente continuada, cursos específicos, recursos pedagógicos inclusivos e tecnologias de apoio, bem como de estratégias que favoreçam a comunicação, o acesso e a participação plena de todos os estudantes (Costa; Schimdt; Camargo, 2023; Pavão; Pavão, 2018; Glat; Pletsch, 2011). A utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de planejamento e acompanhamento permite atender às necessidades de cada aluno, promovendo equidade e aprendizagem significativa.

Portanto, para que a inclusão seja efetiva e o AEE produza resultados consistentes, é necessário que haja articulação entre políticas públicas, gestão escolar, corpo docente e comunidade, consolidando uma escola democrática, justa e inclusiva. Essa integração possibilita não apenas a participação plena de estudantes com deficiência, mas também o fortalecimento de práticas pedagógicas colaborativas, o aprimoramento do currículo e a construção de uma cultura escolar comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos (Mendes, 2006; Pavão; Pavão, 2018; Pinzetta *et al.*, 2024).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2023.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 07 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- CASTRO, Maria Tereza. Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs. **Agência de Notícias UNICEUB**. Publicado em: 14 jun. 2023. Disponível em: <https://>

agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/escolas-brasileiras-nao-sao-acessiveis-para-pessoas-com-deficiencia/ Acesso em: 04. Out. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHIMDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280098, 2023. p. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 out. 2025.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. Ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Júlia Dias de; SILVA, Kátia Regina Lopes da; SILVA, Maria Eduarda Albuquerque da; SANTOS, Maria Júlia de Oliveira. Desafios da inclusão no Brasil: a dificuldade da educação inclusiva dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras. **Revista Discente**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/view/888/351> Acesso em: 04 out. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 08 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf&utm_source=consensus. Acesso em: 08 out. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 09 out. 2025.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/LIVROREFLEXAOEPRATICA.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

PINZETTA, Priscilla; FERREIRA, Natasha Lima Medeiros; FERREIRA, Rafael Lima Medeiros; GIMENEZ, Roberto. Construindo uma escola para todos: O papel da gestão democrática na

inclusão escolar. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 2, jan. – dez., 2024. p. 1-18.
Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/660>. Acesso em: 07 out. 2025.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. As salas de recursos multifuncionais: Um caminho para a inclusão. **ANPAE**, 2016. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_6/E6_A29.html. Acesso em: 07 out. 2025.

7

PDDE SRM: FINANCIAMENTO, ADESÃO E GESTÃO DE RECURSOS

Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro¹

INTRODUÇÃO

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) configura-se como uma política pública essencial para a operacionalização do princípio da gestão democrática e para o fomento à autonomia financeira das unidades escolares brasileiras. Criado em 1995, o programa visa descentralizar recursos de forma ágil e direta, permitindo que a comunidade escolar decida sobre a aplicação de verbas em necessidades prioritárias, desde a manutenção da infraestrutura até a implementação de projetos pedagógicos. Este módulo dedica-se a analisar o PDDE em sua interface com a educação especial, destacando seu papel no financiamento de ações inclusivas, com foco nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A abordagem está estruturada em dois eixos principais: o primeiro detalha o arcabouço legal, o funcionamento e os mecanismos de monitoramento do programa; o segundo promove a reflexão sobre práticas de gestão eficiente, com ênfase no planejamento participativo, na aquisição de tecnologias assistivas e na manutenção de espaços inclusivos. Ao longo do texto, busca-se não apenas apresentar as normas que regem o PDDE, mas também instrumentalizar gestores e educadores para uma aplicação estratégica dos recursos, orientada pela equidade e pelo compromisso com uma educação de qualidade para todos. A compreensão desses elementos é fundamental para que o potencial do programa se traduza em melhorias tangíveis no cotidiano escolar, fortalecendo a inclusão e a garantia de direitos.

¹ Doutora em Psicologia- UCB-Brasília (2024). Instrutora da Escola de Governo Henrique Santillo/SEGPLAN-GO e Professora no UNIGOIÁS. E-mail: mairyribeiro@hotmail.com.

LEGISLAÇÃO, CARACTERÍSTICAS, FUNCIONAMENTO, EXECUÇÃO E MONITORAMENTO DO PDDE

Fundamentos Legais do Financiamento da Educação Básica

Compreender a estrutura do financiamento da educação não se restringe à esfera contábil ou jurídica, mas consolida-se como uma competência estratégica fundamental para uma gestão escolar eficaz, transparente e capaz de articular a obtenção de recursos necessários à comunidade escolar. A base constitucional do financiamento educacional está ancorada no art. 212 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a aplicação mínima obrigatória de recursos por parte dos entes federativos, sendo 18% para a União e 25% para estados, Distrito Federal e municípios, calculados sobre a receita resultante de impostos e transferências (Brasil, 1988). Na prática, essa vinculação constitucional confere à educação o status de prioridade legal, assegurando uma base previsível de recursos. Para o gestor escolar, isso implica o dever de zelar pela correta aplicação desses recursos, os quais emanam diretamente desse piso constitucional.

Complementarmente, a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organiza o sistema educacional, reforçando princípios essenciais como a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996). Conforme estabelece o art. 3º, VIII, a gestão democrática é um princípio operacional, materializado no PDDE por meio da exigência de uma Unidade Executora (UEx) – como uma Associação de Pais e Mestres (APM) ou Conselho Escolar – para receber e deliberar sobre a aplicação dos recursos. A LDB também reafirma o princípio da vinculação de recursos, assegurando a destinação dos valores à educação.

No que tange à equidade, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído como política permanente pela Emenda Constitucional n.º 108/2020, constitui o principal mecanismo de redistribuição de recursos, assegurando sua alocação de modo equitativo (Brasil, 1996, 2020). Seu funcionamento baseia-se na composição de fundos estaduais com parcelas de receitas tributárias de estados e municípios, com complementação da União, redistribuídos com base no número de alunos matriculados. A relação entre FUNDEB e PDDE é de complementariedade: enquanto o FUNDEB garante o custeio de despesas de maior vulto, como folha de pagamento e manutenção sistêmica, o PDDE atua como recurso extra, suplementar e direto à escola, visando ao custeio e a pequenos investimentos que melhorem o cotidiano escolar.

Nesse contexto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consolida-se como instrumento de autonomia financeira na ponta do sistema, materializando os princípios legais discutidos. Seu desenho operacional assenta-se em três pilares: a descentralização, com repasse direto da União à UEx; a autonomia, conferida à comunidade escolar para definir prioridades de aplicação; e a gestão democrática, que exige deliberação coletiva e prestação de contas, em conformidade com a LDB.

Consequentemente, o domínio dessa estrutura legal confere à gestão escolar segurança e autoridade para o exercício de suas funções. Tal conhecimento subsidia um planejamento estratégico mais realista, considerando a natureza complementar e anual do PDDE; fortalece a transparência na prestação de contas, dado o caráter público e vinculado dos recursos; e instrumentaliza a gestão para advogar por mais recursos, compreendendo o PDDE como política de Estado e os investimentos em educação como obrigação constitucional. Portanto, a apropriação técnica das regras e bases legais do PDDE é condição indispensável para a transformação de recursos financeiros em melhorias tangíveis para o processo de ensino e aprendizagem.

O PDDE: Origem, Objetivos e Funcionamento

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi instituído em 1995 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o objetivo de descentralizar a gestão financeira e administrativa das escolas públicas, conforme detalhado por Oliveira (2009). A descentralização visa ampliar a autonomia das unidades escolares, permitindo a execução direta de ações de melhoria da infraestrutura física e pedagógica. Segundo a Resolução FNDE/CD n.º 04/2009, os recursos são transferidos diretamente às escolas com base no número de matrículas registradas no Censo Escolar, sem a necessidade de convênios. Essa modalidade de repasse direto tem como finalidade a “[...] execução de pequenas intervenções nas unidades escolares, aquisição de material de consumo e manutenção das atividades pedagógicas” (FNDE, 2023).

A evolução normativa do programa, particularmente por meio das Resoluções CD/FNDE/MEC n.º 15/2021, n.º 6/2022, n.º 5/2023, n.º 6/2023, n.º 3/2024, n.º 7/2024, n.º 10/2024, n.º 11/2024, n.º 16/2024 e n.º 17/2024, revela uma nítida transição do PDDE de um programa de suplementação financeira para uma política educacional multidimensional, organizada em quatro eixos expansionistas principais.

Logo, sequência normativa revela transição de programa de suplementação financeira para política educacional multidimensional, com quatro eixos de expansão: (1) atualização financeira regular, (2) ampliação temática (segurança, equidade, comunidade), (3) modernização gerencial, e (4) mecanismos de flexibilidade para emergências e contextos específicos. Esta complexificação exige esforço coordenado de consolidação normativa e capacitação técnica para garantir efetividade na implementação.

O eixo de atualização financeira regular está materializado nas Resoluções n.º 6/2022 e n.º 5/2023, que implementaram reajustes significativos nos valores transferidos, superando a mera reposição inflacionária e incorporando aumentos reais no investimento por estudante.

O eixo de ampliação temática manifesta-se através de três dimensões: a Resolução n.º 5/2023 e n.º 6/2023 abordam a segurança escolar; as Resoluções n.º 3/2024 e n.º 17/2024 focam na equidade mediante ações afirmativas para escolas indígenas, quilombolas e rurais; e a Resolução n.º 16/2024 expande para o âmbito comunitário com a criação do Programa Escola e Comunidade (Proec).

O eixo de modernização gerencial é exemplificado pela Resolução n.º 7/2024, que institui a Solução BB Gestão Ágil como ferramenta digital para comprovação de execução financeira, representando avanço tecnológico na administração dos recursos.

Finalmente, o eixo de flexibilidade opera em duas frentes: a Resolução n.º 10/2024 cria mecanismos emergenciais para situações de calamidade, enquanto a Resolução n.º 11/2024 estabelece procedimentos excepcionais para entes com pendências administrativas.

Esta complexificação normativa, contudo, gera desafios significativos de articulação entre as múltiplas resoluções. Nota-se, por exemplo, que a Resolução CD/FNDE/MEC n.º 9/2015 – que estabelece os documentos legais exigidos para transferências – mantém-se como base procedural, porém carece de harmonização com as inovações introduzidas pelas normativas mais recentes, especialmente no que tange à digitalização de processos e à simplificação de exigências para entes de menor capacidade administrativa.

Do mesmo modo, a Resolução CD/FNDE/MEC n.º 15/2021, embora constitua o *core* regulatório do programa, necessitaria de atualização para incorporar explicitamente as novas finalidades e subprogramas criados, evitando sobreposições e contradições. Vejamos, na figura 1 as resoluções e seus respectivos objetivos.

Tabela1. Resoluções do PDDE

Resolução	Objetivo	Explicação
<i>CD/FNDE/MEC n.º 9/2015</i>	Estabelecer documentos exigidos para transferências de recursos	Define os requisitos documentais para operacionalizar repasses financeiros, sendo base procedimental para todas as demais resoluções
<i>CD/FNDE/MEC n.º 15/2021</i>	Instituir marco regulatório principal do PDDE	Cria o framework completo do programa, detalhando processos de transferência, aplicação e prestação de contas
<i>CD/FNDE/MEC n.º 6/2022</i>	Atualizar valores per capita do programa	Realiza ajuste financeiro para manter poder aquisitivo dos recursos, calculado com base em índices inflacionários
<i>CD/FNDE/MEC n.º 5/2023</i>	Reajustar valores em 48% e incluir segurança escolar	Amplia investimento e expande finalidades para ações de proteção no ambiente educacional
<i>CD/FNDE/MEC n.º 6/2023</i>	Regulamentar uso de recursos para proteção escolar	Especifica aplicações em segurança (sistemas de vigilância, capacitação, equipamentos) e revoga normas anteriores
<i>CD/FNDE/MEC n.º 3/2024</i>	Estabelecer valor diferenciado para escolas vulneráveis	Fixa R\$ 5.550,00 para escolas indígenas, quilombolas e rurais, reconhecendo suas peculiaridades operacionais
<i>CD/FNDE/MEC n.º 7/2024</i>	Implementar ferramenta digital de gestão	Institui Solução BB Gestão Ágil para modernizar prestação de contas e aumentar transparência
<i>CD/FNDE/MEC n.º 10/2024</i>	Criar procedimentos emergenciais para calamidade	Flexibiliza regras para reconstrução de infraestrutura escolar no RS após eventos climáticos extremos
<i>CD/FNDE/MEC n.º 11/2024</i>	Permitir acesso a recursos para entes com pendências	Estabelece mecanismo excepcional mediante representação do gestor junto ao MPF
<i>CD/FNDE/MEC n.º 16/2024</i>	Instituir Programa Escola e Comunidade (Proec)	Expande atuação para integração escola-comunidade com base em índice de vulnerabilidade
<i>CD/FNDE/MEC n.º 17/2024</i>	Criar subprograma PDDE Equidade	Operacionaliza ações afirmativas com procedimentos simplificados para escolas indígenas, quilombolas e rurais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela demonstra a evolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) de um instrumento de suplementação financeira para uma política educacional multidimensional, organizada em quatro eixos principais: atualização financeira regular, através das Resoluções n.º 6/2022 e n.º 5/2023, que ajustam valores para manutenção do poder aquisitivo; ampliação temática, com inclusão de segurança escolar (Res. n.º 5/2023 e n.º 6/2023), equidade (Res. n.º 3/2024 e n.º 17/2024) e integração comunitária (Res. n.º 16/2024); modernização gerencial, com a Resolução n.º 7/2024 instituindo ferramentas digitais para gestão; e flexibilidade operacional, por meio

das Resoluções n.º 10/2024 e n.º 11/2024, que estabelecem procedimentos para emergências e situações administrativas complexas.

Essa expansão normativa requer esforços de articulação regulatória e capacitação técnica dos gestores para implementação eficaz, por isso a efetiva implementação dessa estrutura multifacetada exige, portanto, urgente esforço de consolidação regulatória –possivelmente através de nova resolução síntese – e investimento em capacitação técnica dos gestores escolares, de modo a garantir que a complexificação normativa se traduza em melhoria concreta da qualidade da educação em contextos locais diversificados.

Critérios de Adesão e Elegibilidade

- Para que uma escola seja contemplada com os recursos do PDDE, deve atender aos seguintes critérios:
- Possuir unidade executora própria (UEx), como conselho escolar ou associação de pais e mestres, excetuando-se as escolas com até 50 alunos, cujos recursos são gerenciados pela secretaria de educação correspondente;
- Ter matrículas regulares registradas no Censo Escolar;
- Elaborar plano de aplicação dos recursos, articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (FNDE, 2023).

Execução e Monitoramento dos Recursos

A correta aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) está intrinsecamente ligada ao princípio da legalidade. Isso significa que cada despesa deve estar estritamente alinhada com as finalidades previstas na legislação do programa (como as resoluções publicadas pelo FNDE). Desviar-se dessas finalidades configura improriedade ou mesmo irregularidade na gestão dos recursos públicos. Abaixo, detalhamos cada item:

Aquisição de Materiais de Consumo e Permanentes

Esta categoria é uma das mais comuns e vitais para o funcionamento do dia a dia da escola. A distinção entre os dois tipos é importante para a contabilidade e a prestação de contas.

- Materiais de Consumo (ou Material de Expediente): São itens com duração inferior a um ano, ou seja, são utilizados e se esgotam no curto prazo.
 1. Exemplos práticos para a escola: Papel, canetas, toners para impressora, giz, pilhas, material de limpeza, material de higiene (sabonete, papel higiênico), gêneros alimentícios para a merenda não perecíveis (como arroz, feijão, óleo), material para atividades artísticas (tintas, pincéis, EVA), combustível para o gerador etc.
 2. Objetivo: Garantir a rotina administrativa e pedagógica da unidade escolar.
- Materiais Permanentes (ou Bens Permanentes): São itens com duração superior a um ano, que integram o patrimônio da escola.
 1. Exemplos práticos para a escola: Mesas, cadeiras, armários, computadores, impressoras, televisores, aparelhos de som, bedouros, instrumentos musicais, equipamentos para a cozinha (geladeira, fogão), etc.
 2. Objetivo: Ampliar, renovar ou conservar o patrimônio físico e tecnológico da escola, melhorando sua infraestrutura para o ensino.

Realização de Pequenos Reparos na Estrutura Física da Escola

Esta finalidade é crucial para a manutenção do ambiente escolar, garantindo segurança, salubridade e condições adequadas para a aprendizagem. O termo “pequenos reparos” é fundamental.

- O que se enquadra (Pequenos Reparos): São intervenções de baixo custo e complexidade, que não caracterizam uma reforma ou ampliação.
 1. Exemplos práticos para a escola: Conserto de torneiras, vasos sanitários e vazamentos; substituição de lâmpadas queimadas; reparo em fechaduras, maçanetas e portões; pequenos serviços de pintura (de uma sala, por exemplo); conserto de telhas

- quebradas ou goteiras; reparos em fiação elétricas simples (como troca de tomadas e interruptores).
2. Objetivo: Manter a funcionalidade, a segurança e a conservação do prédio escolar, resolvendo problemas pontuais que surgem no cotidiano.
 - O que NÃO se enquadra (Obras): Recursos do PDDE não podem ser usados para obras de grande porte, como construção de novas salas, reformas completas do telhado ou da rede elétrica/hidráulica. Para tais finalidades, existem programas específicos, como o PAR (Plano de Ações Articuladas).

Implementação de Projetos Pedagógicos Alinhados ao PPP (Projeto Político-Pedagógico)

Esta é a finalidade que mais diretamente conecta a gestão financeira ao coração da escola: o processo de ensino e aprendizagem. O alinhamento ao PPP é a chave para a legitimidade do gasto.

- O que significa: O PPP é o documento que define a identidade, os valores, as metas e as metodologias da escola. Qualquer projeto financiado com recursos do PDDE deve ser uma ação planejada e aprovada pela comunidade escolar, contida ou derivada do PPP.
- Exemplos práticos para a escola:
 1. Feira de Ciências e Cultura: Aquisição de materiais para experimentos, decoração, ou impressão de materiais.
 2. Projeto de Leitura: Compra de livros para um clube de leitura (que não sejam para o acervo principal da biblioteca, o que tem outra fonte de recurso), realização de saraus.
 3. Olimpíadas Esportivas: Compra de medalhas, troféus, ou materiais esportivos específicos para a competição.
 4. Gincana Cultural: Custos com a organização e premiação.
- Objetivo: Fomentar atividades que enriquecem o currículo, motivam os alunos e concretizam as metas educacionais estabelecidas coletivamente no PPP.

Aquisição de Tecnologias Assistivas no Contexto da Educação Especial e da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais)

Esta finalidade demonstra o compromisso do PDDE com a **inclusão educacional** e a equiparação de oportunidades, assegurando o atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

- Tecnologia Assistiva: É qualquer item, equipamento ou sistema usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência.
- SRM (Sala de Recursos Multifuncionais): É um espaço equipado para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando a formação dos alunos com deficiência.
- Exemplos práticos para a escola:
 1. Para deficiência visual: Software de leitura de tela (como o NVDA), lupas eletrônicas, regletes de escrita em braile, materiais tátteis.
 2. Para deficiência física: Teclados adaptados, acionadores para computador, mouse especial.
 3. Para deficiência auditiva: Softwares para produção de legendas, jogos pedagógicos visuais.
 4. Materiais pedagógicos específicos: Jogos e recursos que auxiliem no desenvolvimento de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), como autismo.
- Objetivo: Remover barreiras à aprendizagem e à participação, garantindo que os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso a recursos que potencializem seu desenvolvimento e sua inclusão plena na comunidade escolar.

Conhecer detalhadamente essas finalidades não é burocracia; é autonomia com responsabilidade. Permite que a escola, por meio de sua UEx, tome decisões financeiras ágeis e eficazes, sempre respaldadas pela legislação. Antes de qualquer aquisição ou contratação de serviço, a pergunta fundamental deve ser: “Esta despesa se enquadra claramente em uma dessas finalidades previstas?”. A consulta aos manuais e resoluções mais recentes do FNDE é prática indispensável para uma gestão segura e em conformidade com as normativas vigentes.

O acompanhamento da execução é de responsabilidade do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), que atua no monitoramento

e na fiscalização da aplicação dos recursos, conforme orientações do FNDE (2023). A prestação de contas é obrigatória e deve ser feita nos sistemas eletrônicos disponibilizados pelo FNDE.

Sintetizando a aplicabilidade do PDDE no dia a dia da Unidade Escolar

O financiamento da educação básica no Brasil está ancorado em um conjunto de normas legais que estabelecem obrigações de investimento. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 212, determina que a União deve aplicar no mínimo 18% de sua receita tributária em educação, enquanto estados, o Distrito Federal e municípios devem aplicar um mínimo de 25%. Isso significa que, na prática, se um município arrecada R\$ 10 milhões em impostos, é obrigado a destinar pelo menos R\$ 2,5 milhões para a área educacional.

Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) prioriza a aplicação desses recursos na educação básica pública, com ênfase no ensino fundamental. Por exemplo, um município não pode utilizar mais de 30% dos recursos vinculados à educação em projetos culturais se existir um déficit de vagas em creches.

Um mecanismo importante de redistribuição é o FUNDEB, fundo que direciona verbas com base no número de matrículas, visando a equidade entre as regiões. Em 2023, o valor anual por aluno do FUNDEB variou entre R\$ 4.420,16 para o ensino fundamental urbano e R\$ 6.442,93 para a educação integral. Estes marcos legais são fundamentais para a existência de programas suplementares, como o PDDE, que atua como uma fonte adicional de recursos para as escolas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi instituído em 1995 com o objetivo de descentralizar e agilizar o repasse de verbas para as unidades de ensino. Os seus objetivos centrais são conferir autonomia financeira à escola, permitindo que ela decida como aplicar os recursos dentro das regras estabelecidas, e garantir agilidade, dispensando processos licitatórios para compras de valores inferiores a R\$ 8.000,00. O funcionamento do programa se baseia em um repasse automático, cujo cálculo considera os dados do Censo Escolar. Por exemplo, uma escola com 200 alunos matriculados em 2023 recebeu o valor de R\$ 3.400,00, equivalente a R\$ 17,00 por aluno.

Os recursos são categorizados em básico, destinado a todas as escolas para despesas como material de limpeza, e em ações agregadas, que são

verbas extras para escolas rurais, com Salas de Recursos Multifuncionais ou com baixo índice no IDEB. Um caso ilustrativo é o de escolas com SRM, que podem receber um acréscimo de R\$ 2.000,00 para realizar adaptações de acessibilidade.

Para ser elegível e aderir ao PDDE, a escola precisa cumprir requisitos específicos. O primeiro passo é possuir uma Unidade Executora Própria, que pode ser um Conselho Escolar ou uma Associação de Pais e Mestres formalizada por meio de ata e com registro de CNPJ. O segundo critério é a validação das matrículas no Censo Escolar, sendo um erro comum a subnotificação de alunos, o que resulta em menos recursos. A solução envolve a verificação dos dados junto à secretaria de educação antes do encerramento do Censo. Por fim, é necessário elaborar um Plano de Aplicação de Recursos, alinhado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e aprovado pela comunidade.

Um modelo de priorização para uma Sala de Recursos Multifuncionais pode sequenciar as ações da seguinte forma: adaptar um banheiro para cadeirantes, com custo estimado de R\$ 1.500,00; adquirir um software de comunicação alternativa, por R\$ 800,00; e promover um treinamento para os professores, no valor de R\$ 1.100,00. Uma exceção ocorre para escolas com até 50 alunos, que recebem os recursos por intermédio da prefeitura, cabendo à comunidade escolar a fiscalização do uso.

A execução e o monitoramento dos recursos do PDDE seguem regras claras sobre a aplicação permitida e a vedada. É autorizado, por exemplo, reformar o piso de uma Sala de Recursos Multifuncionais ou comprar uma cadeira adaptada. Por outro lado, é proibido utilizar os recursos para pagar salário de professor ou para realizar passeios escolares. O acompanhamento é realizado pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social, composto por pais, professores, estudantes e técnicos da secretaria de educação. Entre as atribuições do CACS estão a aprovação do plano de gastos, a fiscalização dos comprovantes e o envio da prestação de contas ao FNDE por meio do sistema SIGPC.

Configura-se como irregularidade grave a utilização de recursos em finalidades distintas das previstas — a exemplo da reforma de prédios da prefeitura — bem como a ausência de guarda dos comprovantes de despesa pelo período legal de cinco anos. Para a adequada gestão e prevenção de tais ocorrências, recomenda-se que os gestores:

1. verifiquem a existência de Unidade Executora (UEx) na escola e, inexistente, promovam a mobilização da comunidade escolar para sua constituição;
2. procedam à revisão minuciosa das matrículas declaradas no Censo Escolar de 2024, com especial atenção às referentes à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM);
3. elaborem o planejamento dos gastos previstos para 2025, tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as necessidades específicas da sala de recursos.

“A gestão democrática do PDDE não é apenas uma obrigação legal, mas a chave para transformar recursos em oportunidades reais de inclusão” (FNDE, 2023). Mais do que o cumprimento de normas, trata-se de um instrumento que, quando bem utilizado, potencializa as condições de ensino e aprendizagem para todos os estudantes. O FNDE ressalta que o programa “tem por objetivo promover a gestão democrática, a participação social e a autonomia das escolas” (FNDE, 2015, p. 11) e reafirma que o PDDE “também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar” (FNDE, 2021, p. 5). Tais diretrizes evidenciam a importância do engajamento coletivo e do planejamento articulado na gestão dos recursos, especialmente aqueles destinados à educação especial e inclusiva.

A GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: PLANEJAMENTO, AQUISIÇÕES E MANUTENÇÃO DE ESTRUTURAS INCLUSIVAS

A gestão de recursos financeiros no contexto educacional constitui um elemento basilar para a efetivação de políticas públicas orientadas pela inclusão e equidade. No Brasil, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) configura-se como um mecanismo de descentralização de recursos que, mediante uma gestão adequada, pode viabilizar a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, a aquisição de tecnologias assistivas e a manutenção de estruturas especializadas, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Conforme assinalam Pereira e Cordeiro (2024), o PDDE caracteriza-se como “um importante programa de descentralização financeira que possui como eixos estruturantes a participação social da comunidade escolar e a autonomia gerencial” (2024, p. 1). Essa autonomia, no entanto, deve

ser exercida com base em planejamento estratégico e transparência, conforme preconizam as normativas do programa.

O planejamento estratégico participativo constitui o alicerce incontornável para uma aplicação eficaz e inclusiva dos recursos do PDDE. Isto vai além de uma mera consulta; trata-se de instituir um processo contínuo de governança democrática, onde a comunidade escolar – incluindo professores, funcionários, pais, estudantes e representantes de movimentos sociais – é corresponsável pela identificação de necessidades e pela definição de prioridades. Como bem assinalam Morais, Silva e Pinho (2024, p. 2), “a gestão eficiente dos recursos públicos é um dos principais desafios enfrentados pelos gestores escolares”, exigindo não apenas transparência, mas a priorização de resultados que efetivamente promovam equidade.

Neste contexto, a elaboração de planos de ação deve ser orientada por diagnósticos precisos que identifiquem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, prevendo, por exemplo, a aquisição de materiais didáticos antirracistas, tecnologias assistivas e a manutenção predial que elimine obstáculos à mobilidade. Programas como o PDDE Estrutura, com suas ações “Escola Acessível” e “Escola Sustentável”, oferecem o instrumento financeiro ideal para tais adaptações (Brasil, 2021, *apud* Pereira; Cordeiro, 2024, p. 16), mas sua efetividade é diretamente proporcional ao grau de envolvimento da comunidade no planejamento.

Nesta perspectiva, a aquisição de tecnologias assistivas e de materiais pedagógicos inclusivos transcende a simples compra de itens; é um ato político-pedagógico de reconhecimento da diversidade como valor fundamental. Esta frente de atuação encontra ressonância em mecanismos de financiamento que começam a incorporar critérios de equidade.

Além disso, a lógica de distribuição de recursos começa a incorporar critérios de equidade de forma mais estrutural. Um exemplo é o VAAR (Valor Aluno Ano por Resultados), componente do FUNDEB que prevê complementação da União baseada em indicadores de melhoria de aprendizagem e redução de desigualdades. É fundamental destacar que um dos critérios de ponderação do VAAR é justamente a equidade racial, sinalizando que a distribuição de recursos deve considerar as desigualdades históricas e exigindo que os gestores orientem a aplicação dos recursos para suprir necessidades específicas, inclusive por meio de ações antirracistas.

Esta interpretação sinaliza que a lógica de distribuição de recursos deve considerar as desigualdades históricas, exigindo que os gestores orientem a aplicação dos recursos para suprir necessidades específicas. Isso implica investir na formação docente para o uso desses novos materiais e tecnologias, assegurando que eles se convertam em instrumentos de liberdade e acesso ao conhecimento, e não em objetos subutilizados.

É imperativo, portanto, que a gestão direcione verbas para a aquisição de recursos que contemplem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como ferramentas que auxiliarão estudantes com deficiência, transformando o princípio de que “a educação antirracista precisa ser pauta permanente na escola” (Gestão Democrática, 2024, p. 2) em prática cotidiana e concretamente financiada.

Por fim, a manutenção e o aprimoramento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) personificam a materialização de uma gestão inclusiva e estratégica. Tais espaços não são apêndices, mas centros nevrálgicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), demandando investimentos perenes que vão desde a aquisição de softwares especializados e mobiliário adaptado até a formação continuada dos profissionais que neles atuam. Pereira e Cordeiro (2024, p. 17) corroboram essa visão ao elencar a “Sala de Recursos Multifuncionais” entre as Ações Integradas do PDDE, confirmando a existência de previsão orçamentária específica. No entanto, a efetividade dessa aplicação, reiteram Morais, Silva e Pinho (2024, p. 16), está condicionada a uma “gestão democrática e transparente”. Isso significa que a comunidade, especialmente as famílias dos estudantes com deficiência, deve ser envolvida não apenas na etapa de decisão sobre quais equipamentos adquirir, mas também na fiscalização da sua correta instalação, utilização e manutenção. Desta forma, a SRM deixa de ser um gasto e se consolida como um investimento com retorno mensurável em termos de participação, aprendizagem e desenvolvimento de autonomia por parte dos estudantes público-alvo da educação especial.

Em síntese, os recursos do PDDE, quando geridos com base em um planejamento estratégico participativo, com foco na equidade e lastreado por uma gestão democrática e transparente, deixam de ser meras transferências financeiras para se tornarem poderosos instrumentos de concretização do direito à educação de qualidade para todos e todas, em toda a sua diversidade.

Em última análise, a gestão dos recursos do PDDE, ancorada nos princípios de planejamento participativo, transparência e equidade, consolida-se como um mecanismo vital para a materialização de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, assegurando que o financiamento público cumpra seu papel transformador na garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar a estrutura legal, os procedimentos operacionais e as potencialidades do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com ênfase no financiamento de ações voltadas para a educação inclusiva. Fica evidente que o programa evoluiu de um mecanismo de suplementação financeira para uma política multidimensional, cuja efetividade depende diretamente do domínio técnico por parte dos gestores e do engajamento da comunidade escolar.

A gestão democrática e transparente dos recursos, lastreada por um planejamento estratégico que priorize a equidade, configura-se como o eixo central para transformar o potencial financeiro do PDDE em melhorias tangíveis. A correta aplicação dos recursos nas Salas de Recursos Multifuncionais, na aquisição de tecnologias assistivas e em projetos pedagógicos inclusivos é fundamental para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, conclui-se que a apropriação dos conteúdos aqui expostos capacita os profissionais da educação a exercerem uma gestão estratégica e comprometida com a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. O sucesso do PDDE, portanto, mede-se não pelo volume de recursos transferidos, mas pela sua capacidade de promover mudanças significativas no cotidiano escolar, fortalecendo uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial**

da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD/FNDE n.º 15, de 16 de setembro de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 39, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-16-de-setembro-de-2021-347435308>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FNDE. **Histórias, artes e ofícios na educação brasileira**: 55 anos do FNDE. Brasília: FNDE, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/biblioteca/fnde55anos.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FNDE. **Manual de orientação para prevenção de falhas – Volume I: UEx – Unidade Executora Própria**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2021/11/Vol_I_UEx_Manual_de_Orientacao_para_Prevencao_de_Falhas_PDDE.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A DIVERSIDADE. **Curso de Formação de Tutores(as) em Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**. Unidade 1, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/curso-de-extensao-formacao-para-docencia-e-gestao-em-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 23 set. 2025.

MORAIS, J. da S. de; SILVA, R. C. da; PINHO, S. T. de. Recursos Financeiros Escolares: A Importância do Programa Dinheiro Direto na Escola como Política Pública. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e4862 , 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n4-127. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4862>. Acesso em: 23 set. 2025.

PEREIRA, José Alex Batista; CORDEIRO, Yvens Ely Martins. Análise da Gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em Distintas Realidades Brasileiras. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e249513, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i5.586. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/586>. Acesso em: 23 set. 2025.

SANTOS, Inalda Maria dos; DA SILVA, Giovana Tenório; SILVA, Jésica do Carmo. n. 6 - Estudo Sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola em Realidades Diversas no Contexto Brasileiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, 2018. DOI: 10.5380/jpe.v12i0.55758. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55758>. Acesso em: 23 set. 2025.

8

GESTÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ARTICULAÇÕES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E PARTICIPATIVA

Matheus Lucas de Almeida¹

Antonio Henrique Coutelo de Moraes²

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui um dos pilares da educação contemporânea, ao afirmar o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação em contextos escolares comuns. Fundamentada nos princípios da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade humana, essa perspectiva rompe com modelos segregadores e propõe uma escola comprometida com a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel essencial como serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, destinado a identificar, organizar e disponibilizar recursos e estratégias que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O AEE não substitui o ensino regular, mas o potencializa, contribuindo para que o processo educativo seja mais inclusivo e responsável às diferentes necessidades de aprendizagem.

Contudo, para que o AEE alcance sua função transformadora, é imprescindível que haja uma articulação efetiva entre os diferentes atores e espaços da escola. É nesse ponto que a gestão escolar se destaca como elemento estratégico, responsável por integrar o AEE ao projeto político-pedagógico, promover o diálogo entre os profissionais envolvidos e garantir que as ações inclusivas sejam coletivas e sustentáveis.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E-mail: matheus.lucas@professor.ufcg.edu.br;

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR. E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se em autores e documentos que consolidam o entendimento contemporâneo da educação inclusiva e da gestão democrática. Destacam-se as contribuições de Mantoan (2003) e Mantoan e Lanuti (2022), ao problematizar a escola comum como espaço de acolhimento da diferença; de Carvalho (2016) e Sassaki (2010), que discutem a acessibilidade e as dimensões da inclusão; e de Libâneo (2015) e Paro (2018), que abordam a gestão escolar em sua dimensão pedagógica, participativa e emancipatória. No campo normativo, embasamo-nos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE.

Assim, este capítulo propõe uma reflexão sobre o papel da gestão escolar na articulação do Atendimento Educacional Especializado, compreendendo-a como mediadora de processos formativos, organizacionais e pedagógicos voltados à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e participativa.

O AEE: FUNDAMENTOS LEGAIS E OPERACIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR

A legislação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabeleceu as bases para o AEE na Educação Básica. Essas diretrizes operacionais são o ponto de partida para o gestor, que precisa garantir que sua escola não somente cumpra a lei, mas a integre em sua prática pedagógica. A organização do AEE, seja na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros especializados, exige um planejamento cuidadoso que vá além do espaço físico. Conforme o Art 10. da Resolução nº4 (Brasil, 2009) “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:”

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Nota-se, então, que é preciso garantir a acessibilidade em todas as suas dimensões — atitudinal, pedagógica, comunicacional e arquitetônica — para que o estudante possa participar e aprender. Contexto no qual o gestor deve liderar o levantamento de demandas e a implementação de políticas que garantam a acessibilidade no ambiente educacional.

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 15) define o público-alvo do AEE como estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, mas enfatiza que “as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões”. Portanto, é essencial que a equipe escolar compreenda as características e as necessidades educacionais específicas de cada um desses grupos, combatendo preconceitos e estereótipos, sempre buscando promover o aprendizado de todos os alunos.

O que diz a Lei: Os Fundamentos do AEE

A legislação brasileira garante o direito à educação de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política pública que visa garantir esse direito, oferecendo serviços e recursos complementares ao ensino regular. Neste capítulo, discutiremos como o AEE está organizado no Brasil e quais os principais desafios para a sua efetivação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma política pública essencial para a efetivação do direito à educação inclusiva no Brasil. De acordo com o Manual de Atuação do Ministério Público em Defesa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNMP, 2024), o AEE tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades escolares. Trata-se, portanto, de um serviço complementar e suplementar à escolarização, que deve estar articulado ao ensino comum e integrar o projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2009; CNMP, 2024).

A organização do AEE fundamenta-se em princípios de equidade, acessibilidade e participação, sendo oferecido prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), equipadas com materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e profissionais qualificados. O serviço deve contemplar o planejamento de estratégias pedagógicas personalizadas, construídas a partir da avaliação das necessidades educacionais específicas de cada estudante (CNMP, 2024, p. 26). Essa avaliação é processual e contínua, envolvendo tanto o diagnóstico das barreiras existentes quanto a proposição de ações de superação que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.

Os profissionais que atuam no AEE possuem papéis interdependentes e complementares. O professor do AEE, de formação específica em Educação Especial, é o responsável pela elaboração e implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento que organiza as metas, os recursos e as estratégias pedagógicas adequadas a cada estudante. Sua atuação deve ocorrer de forma colaborativa com o professor do ensino regular, buscando assegurar a coerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes espaços escolares (CNMP, 2024, p. 31).

Além do professor do AEE, outros profissionais desempenham funções essenciais à efetivação do direito à educação inclusiva. O Manual destaca a relevância de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio escolar e técnicos de tecnologia assistiva, que garantem o acesso comunicacional, físico e pedagógico dos estudantes ao currículo. O trabalho integrado entre esses profissionais é condição fundamental para

que o atendimento se efetive como uma prática pedagógica e não apenas como um serviço assistencial (CNMP, 2024, p. 37–39).

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico na mediação entre o AEE e o ensino regular, promovendo condições institucionais, formativas e organizacionais para a articulação entre os diferentes profissionais. Cabe ao gestor assegurar que o AEE esteja devidamente previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como garantir a formação continuada da equipe docente e a oferta de recursos de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica (Mantoan; Lanuti, 2022; Libâneo, 2015). Assim, o AEE não deve ser compreendido como um espaço isolado, mas como parte integrante da dinâmica escolar, refletindo o compromisso coletivo com a inclusão.

Conforme o Manual do CNMP (2024), o êxito do AEE depende da intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social, bem como da corresponsabilidade entre gestores, professores e famílias. A articulação desses sujeitos é o que permite a construção de trajetórias educacionais significativas e o reconhecimento da diversidade como valor formativo. O AEE, quando adequadamente implementado, transforma-se em instrumento de democratização da escola, ao favorecer o aprendizado de todos e todas em um ambiente que respeita as singularidades e potencializa as capacidades individuais.

Em síntese, o AEE materializa a dimensão ética e política da educação inclusiva ao garantir o direito de aprender em condições de equidade. A atuação dos profissionais envolvidos — articulada pela gestão escolar e sustentada por políticas públicas — é determinante para consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a participação plena dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, podemos afirmar com clareza: o AEE é um direito, não um favor. A legislação brasileira, como a LDB (Brasil, 1996) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), estabelece as diretrizes para sua implementação.

Dessa forma, é essencial que o gestor conheça esses documentos, a fim de assegurar que sua escola esteja em conformidade e de fortalecer seus argumentos em defesa das políticas de inclusão.

Organização de Recursos: Dos Materiais Adaptados à Tecnologia Assistiva

O planejamento do AEE é a base para o sucesso. Ele não é responsabilidade somente do professor do AEE, mas de toda a comunidade escolar, a qual é liderada pelo gestor. A acessibilidade, em suas múltiplas dimensões (arquitetônica, atitudinal, comunicacional e pedagógica), deve ser vista como parte integrante desse planejamento. Afinal, um ambiente escolar acessível é o primeiro passo para o acolhimento e a aprendizagem.

A organização de recursos didáticos e pedagógicos é vital para o AEE. Sendo assim, cabe ao gestor garantir a provisão, a manutenção e a capacitação para o uso desses recursos. Levando isso em consideração, discutiremos nesse capítulo a importância dos materiais adaptados e da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) até a integração da tecnologia assistiva, sempre com o foco no desenvolvimento e na autonomia do estudante

Isso é, a organização do AEE constitui um dos eixos centrais da efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Conforme Ropoli *et al.* (2010), o AEE não se limita à oferta de recursos materiais, mas representa uma ação pedagógica planejada, colaborativa e articulada ao currículo do ensino comum. Sua função é identificar, elaborar e organizar estratégias e instrumentos que possibilitem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Na perspectiva defendida pelos autores, o AEE deve ser compreendido como um serviço pedagógico complementar e suplementar à escolarização, desenvolvido em articulação direta com os professores da sala regular e com a gestão escolar. Essa articulação é essencial para que o processo educativo se mantenha integrado, contínuo e coerente com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (Ropoli *et al.*, 2010; Brasil, 2009). Assim, o AEE não atua de forma paralela ao ensino regular, mas o complementa, promovendo a eliminação das barreiras que impedem a plena inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Um dos aspectos mais relevantes abordados por Ropoli *et al.* (2010) é a produção e utilização de materiais pedagógicos acessíveis, que constituem um dos pilares da prática inclusiva. Esses materiais são compreendidos como instrumentos que potencializam o processo

de ensino e aprendizagem, permitindo o acesso ao currículo de forma equitativa. O uso de pranchas de comunicação alternativa, letras ampliadas, jogos táteis, livros em braille, materiais sonoros e recursos tecnológicos de apoio são exemplos de estratégias que promovem a participação ativa dos estudantes com diferentes deficiências.

De acordo com os autores, a elaboração desses materiais deve seguir o princípio da adequação às necessidades específicas de cada aluno, respeitando sua singularidade sensorial, motora, cognitiva ou comunicacional. Isso implica a adoção de uma abordagem flexível do currículo, que reconheça diferentes formas de aprender e de expressar o conhecimento. Essa concepção dialoga com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao afirmar que o processo de escolarização deve ocorrer preferencialmente em classes comuns, com o suporte necessário para o desenvolvimento pleno de cada estudante.

Além da produção de materiais, Ropoli *et al.* (2010) apresentam, nos anexos de sua obra, as etapas para a proposição do caso e elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento central na organização do AEE. O plano parte da identificação das necessidades educacionais específicas do estudante, etapa que requer observação atenta, diálogo com a família e articulação entre professores e equipe multiprofissional. Na sequência, ocorre o planejamento pedagógico, em que se definem os objetivos, os recursos, as estratégias e os critérios de acompanhamento e avaliação. Por fim, há a implementação e reavaliação contínua do plano, processo que garante sua atualização de acordo com o desenvolvimento do aluno e as transformações no contexto escolar.

O PAEE, portanto, deve ser entendido como um instrumento de gestão pedagógica e não como uma exigência burocrática. Ele expressa o compromisso institucional da escola com a inclusão, orientando as práticas do professor do AEE e sua articulação com os docentes do ensino regular. Para que o plano seja efetivo, é necessário que a gestão escolar promova espaços de diálogo e de formação continuada, de modo a consolidar uma cultura de corresponsabilidade entre todos os profissionais da escola (Mantoan; Lanuti, 2022; Libâneo, 2015).

Outro ponto relevante destacado por Ropoli *et al.* (2010) diz respeito à incorporação das tecnologias assistivas no cotidiano escolar. Essas tecnologias abrangem desde recursos de baixo custo, como adaptadores

de escrita e pranchas de apoio, até equipamentos complexos e softwares educativos, sempre com o objetivo de ampliar as possibilidades de comunicação, mobilidade e aprendizagem. Para os autores, o uso de tecnologias assistivas não deve ser pontual ou isolado, mas parte de um planejamento pedagógico intencional e integrado, que reconhece o potencial de cada estudante e valoriza a autonomia como princípio educativo.

A reflexão de Ropoli *et al.* (2010) contribui para compreender o AEE como um processo pedagógico, ético e político, fundamentado na concepção de educação como direito humano. O planejamento do atendimento e a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis constituem dimensões indissociáveis de uma prática escolar comprometida com a equidade e a justiça social. A escola comum inclusiva, tal como defendida pelos autores, é aquela que reconhece a diferença como constitutiva do processo educativo e organiza seus tempos, espaços e recursos para garantir que todos aprendam e participem plenamente da vida escolar.

A Construção do Plano de AEE: Uma Ferramenta de Colaboração

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o instrumento central de planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico. Ele é construído a partir de uma avaliação inicial do estudante e deve ser um processo colaborativo, envolvendo o estudante (sempre que possível), sua família, o professor da sala de aula regular e o professor do AEE. É no Plano de AEE que se definem os objetivos, os recursos e as estratégias de ensino que serão utilizadas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Para o gestor, o Plano de AEE é mais do que um documento burocrático. É a materialização do compromisso da escola com a inclusão. Cabe ao gestor garantir que essa construção seja participativa e que o Plano seja, de fato, uma ferramenta de articulação, e não um trabalho isolado do professor do AEE. O conhecimento sobre o público-alvo da política de educação especial (estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) é essencial para a elaboração de um plano eficaz e sensível às necessidades individuais.

A inclusão de pessoas com deficiência é um desafio que exige o desenvolvimento de estratégias e recursos que promovam a autonomia e a participação social. Nesse contexto, a tecnologia assistiva emerge como

uma ferramenta poderosa para superar barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, cabe analisar como ela contribui para a inclusão e a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

A tecnologia assistiva (TA) constitui um dos principais instrumentos de promoção da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, ao proporcionar meios para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação ativa em diferentes contextos de aprendizagem e de vida. De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (2024), o termo refere-se a qualquer produto, serviço, técnica ou procedimento que auxilie na superação de barreiras funcionais, buscando compensar impedimentos e ampliar a capacidade de atuação dos sujeitos. Assim, as tecnologias assistivas não se limitam a dispositivos sofisticados, mas abrangem desde adaptações simples de baixo custo até softwares e equipamentos avançados, todos voltados à promoção da equidade e da acessibilidade.

Segundo Holland (2014), a aplicação das tecnologias assistivas no ambiente escolar possibilita transformar experiências de aprendizagem antes restritivas em práticas mais democráticas e responsivas às necessidades dos estudantes. Ferramentas como leitores de texto, sintetizadores de voz, programas de reconhecimento de fala e recursos de gravação de áudio permitem que alunos com deficiência visual, motora ou dislexia, por exemplo, acessem o conteúdo curricular sem depender exclusivamente da leitura ou da escrita convencional. Essas tecnologias, ao separarem a compreensão da decodificação, possibilitam que o estudante se concentre na construção de sentido e na aprendizagem significativa, em vez de ser limitado por dificuldades mecânicas de leitura ou escrita.

No âmbito pedagógico, a adoção de tecnologias assistivas favorece a diversificação das estratégias de ensino, permitindo que professores planejem atividades com múltiplas formas de acesso ao conhecimento — auditiva, visual e tátil —, em consonância com os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Como argumenta Holland (2014), pequenas mudanças tecnológicas, especialmente com o uso de dispositivos móveis e aplicativos gratuitos, podem gerar grandes impactos no engajamento dos estudantes e na redução das barreiras de participação. Assim, o uso de TA não apenas amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas também contribui para a constituição de um ambiente educacional

verdadeiramente inclusivo, no qual a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Do ponto de vista social, as tecnologias assistivas desempenham papel decisivo na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, pois ampliam suas oportunidades de interação, comunicação e acesso à informação. Ao favorecer a autonomia e a independência, esses recursos fortalecem o exercício da cidadania e o protagonismo dos sujeitos na vida comunitária. Conforme destacam Sassaki (2010) e Mantoan e Lanuti (2022), a inclusão não se limita ao ingresso físico na escola, mas envolve a construção de condições para que cada indivíduo participe ativamente, de forma digna e produtiva, nos diferentes espaços sociais.

Além disso, a incorporação das tecnologias assistivas ao cotidiano escolar e social implica o reconhecimento da acessibilidade como princípio ético e político da educação. A utilização desses recursos não deve ser vista como favor ou concessão, mas como condição para a efetivação do direito à aprendizagem em igualdade de oportunidades, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Nesse sentido, as políticas públicas educacionais têm o dever de assegurar formação docente, infraestrutura tecnológica e acompanhamento técnico que garantam o uso adequado e crítico das tecnologias assistivas, consolidando uma cultura institucional voltada para a inclusão e a justiça social.

Portanto, a tecnologia assistiva, ao ser compreendida como meio e não como fim, representa um instrumento de empoderamento pedagógico e social, capaz de potencializar a aprendizagem, fortalecer a autonomia e ampliar a participação de pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Sua implementação requer o compromisso conjunto de gestores, professores e famílias, orientado pela convicção de que a inclusão é um processo coletivo e permanente de transformação das práticas, das mentalidades e dos ambientes de aprendizagem.

O Papel Estratégico da Gestão Escolar na Articulação e na Formação

A gestão escolar atua como a espinha dorsal de uma escola verdadeiramente inclusiva. Sua responsabilidade é ir além da administração e focar na mediação e na articulação. A mediação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum é fundamental para as ações pedagógicas serem coerentes e complementares, e não paralelas.

Além disso, o gestor tem o papel de promover a formação continuada da equipe escolar. O provimento de formações é uma estratégia poderosa para sensibilizar os professores, desmistificar o tema da inclusão e capacitá-los a desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade.

O planejamento participativo, a mediação de conflitos e a valorização da diversidade, fundamentados nos princípios dos Direitos Humanos, são dimensões essenciais de uma gestão democrática que favorece o AEE e a inclusão escolar. Nesse sentido, a gestão escolar inclusiva vai muito além da simples aceitação da diversidade: ela exige uma transformação profunda da escola, que deve se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Assim, a organização dos espaços e dos recursos assume um papel estratégico na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A articulação entre o ensino regular e o AEE é um desafio e, ao mesmo tempo, a chave para o sucesso da educação inclusiva. A gestão deve mediar a comunicação entre os professores, incentivando a troca de informações e a construção de estratégias pedagógicas conjuntas. Essa colaboração evita que o estudante com necessidades educacionais específicas seja visto como responsabilidade exclusiva do AEE, mas como um compromisso de toda a escola.

Nesse contexto, a formação continuada surge como uma ferramenta de transformação. Afinal, uma equipe escolar capacitada é o pilar da escola inclusiva. O gestor tem o papel de providenciar e valorizar as formações continuadas, tanto internas quanto externas, para que os professores se sintam seguros e preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. É um investimento no capital humano da escola e um reflexo do compromisso da gestão com a inclusão.

Inclusive, uma possibilidade formativa diz respeito ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), tendo em vista que as estratégias pedagógicas são fundamentais para garantir que todos os alunos e alunas tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver significativamente.

Considerar as necessidades individuais de cada estudante é um princípio fundamental para a consolidação de um ambiente de aprendizagem justo, equitativo e motivador. A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas exige que os processos pedagógicos se afastem

da homogeneização e reconheçam as diferenças como ponto de partida para o ensino. Ao compreender que cada aluno possui modos próprios de aprender, o professor amplia sua prática educativa e contribui para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Gomes, 2023; Mantoan; Lanuti, 2022).

Quando se trata de adaptações curriculares e atividades diversificadas, um desafio recorrente é evitar práticas que reforcem a exclusão sob o pretexto da diferenciação. A inclusão não se realiza pela mera modificação de conteúdos, mas pela reformulação das estratégias pedagógicas e das formas de participação, garantindo que todos os estudantes se envolvam nos mesmos objetivos de aprendizagem, ainda que por caminhos distintos. Conforme destaca Gomes (2023), a personalização pedagógica deve ser orientada pela equidade, isto é, pelo compromisso de oferecer a cada um o que necessita para aprender, e não pela desigualdade de expectativas.

Nesse processo, a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial. Essa relação de complementariedade constitui a base da educação inclusiva e depende da atuação mediadora da gestão escolar. Cabe ao gestor promover a comunicação entre professores, incentivar o planejamento conjunto e assegurar que as decisões pedagógicas sejam construídas de forma coletiva (Ropoli *et al.*, 2010; CNMP, 2024). Tal colaboração evita que o aluno com deficiência seja visto como responsabilidade exclusiva do AEE e reforça o princípio de que a inclusão é tarefa de toda a escola.

A formação continuada dos profissionais da educação surge, nesse contexto, como instrumento de transformação institucional e cultural. Um corpo docente preparado e sensível à diversidade é o pilar de qualquer projeto pedagógico inclusivo. Segundo Lanuti (2018), a formação deve articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, propiciando ao professor compreender o sentido político e ético da inclusão, além de desenvolver competências para planejar, adaptar e avaliar com base nas singularidades dos estudantes. A gestão escolar, por sua vez, tem papel estratégico ao garantir tempo, espaço e condições para essas formações, investindo no capital humano da instituição e reafirmando o compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todos (Libâneo, 2015).

Entre as abordagens formativas mais promissoras, destaca-se o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), concebido originalmente pelo Center for Applied Special Technology (CAST) e apresentado no Brasil

por autores como Gomes (2023). O DUA propõe um conjunto de princípios pedagógicos que orientam o planejamento e a prática docente a partir da flexibilidade e da diversidade dos modos de aprender. Diferentemente da ideia de adaptação posterior, o DUA defende o planejamento acessível desde o início, de modo que os materiais, métodos e avaliações contemplam múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento (CAST, 2018; Gomes, 2023).

Ao adotar os princípios do DUA, o professor passa a planejar situações de ensino que possibilitam diferentes formas de acesso à informação (visual, auditiva, tátil), variadas formas de expressão do conhecimento (oral, escrita, multimodal) e múltiplas formas de motivação e envolvimento dos estudantes. Essa perspectiva, conforme enfatiza Gomes (2023), desloca o foco da deficiência para o contexto, reconhecendo que são as barreiras pedagógicas, e não as limitações individuais, que impedem a aprendizagem. Assim, o DUA constitui uma estratégia preventiva e propositiva de inclusão, que promove a equidade sem segregar, permitindo que todos aprendam juntos e de maneira significativa.

Assim, ao considerar as necessidades individuais dos estudantes, promover o diálogo entre ensino regular e AEE, investir na formação continuada e incorporar os princípios do DUA, a escola constrói um ambiente de aprendizagem mais justo e participativo. A inclusão, nessa perspectiva, não é um projeto isolado, mas um compromisso coletivo com a justiça social, que transforma a escola em espaço de reconhecimento, pertencimento e emancipação para todos os sujeitos.

CONCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço essencial para a efetivação do direito à educação de qualidade e para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Sua plena efetividade, entretanto, depende de uma gestão escolar que atue de forma estratégica, colaborativa e sensível às singularidades da comunidade escolar. Cabe ao gestor o papel de articular o trabalho desenvolvido no AEE com as práticas do ensino regular, promovendo a integração pedagógica, o diálogo entre os profissionais e a formação continuada da equipe.

Mais do que um aspecto administrativo, essa atuação representa um compromisso ético e político com a equidade educacional. O gestor

é responsável por garantir que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola incorpore, de maneira concreta, princípios de inclusão, acessibilidade e valorização da diversidade. Dessa forma, a escola torna-se espaço de aprendizagem compartilhada, de convivência solidária e de construção de saberes plurais.

A construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa é um processo contínuo, que requer reflexão, avaliação e replanejamento permanentes. Ao longo deste módulo, buscamos compreender os desafios específicos da rede de ensino e compartilhar experiências e práticas capazes de inspirar novas formas de ação. A gestão voltada ao AEE deve ser entendida como um percurso de formação constante — de si e dos outros —, em que cada avanço representa um passo na consolidação de uma cultura escolar mais justa e acolhedora.

Em suma, gerir para a inclusão é promover a reconstrução permanente da escola pública como espaço de justiça social, diversidade e pertencimento — um projeto coletivo que se renova a cada prática pedagógica e a cada estudante que encontra, na escola, o reconhecimento de seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 191, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAST – Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público. **Manual de Atuação do Ministério Público em Defesa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: CNMP, 2024.

DIVERSA. **Materiais pedagógicos.** Disponível em: <https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/>. Acesso em: janeiro de 2025.

DIVERSA. **O que são Tecnologias Assistivas (TAs)?** Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-sao-tecnologias-assistivas-tas/o-que-sao-tecnologias-assistivas-tas-2/> Acesso em: abril de 2025.

D'MASCHIO, Ana Luísa. Educação inclusiva: conheça 10 materiais pedagógicos acessíveis para criar e aplicar na escola. **Porvir.org**, 22 ago. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/educacao-inclusiva-conheca-10-materiais-pedagogicos-acessiveis-para-criar-e-aplicar-na-escola/> Acesso em: jan. 2025.

GOMES, Antonio. Desenho Universal para a Aprendizagem. **Youtube.com**, 7 mai. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EELZzteh8aQ&t=2s>. Acesso em: 14 out. 2025.

HOLLAND, Beth. Tecnologias assistivas: pequenas mudanças para potencializar a aprendizagem. **Diversa**, Instituto Rodrigo Mendes, 11 abr. 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/tecnologias-assistivas-potencializar-aprendizagem/>. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **O que são tecnologias assistivas (TAs)?** Diversa: Educação Inclusiva na Prática. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos:** da exclusão à inclusão. Campinas: Papirus, 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE COM BASE NOS DIREITOS HUMANOS

Marcos Vinicius de Sousa Gontijo¹

Tulio Adriano Marques Alves Gontijo²

Antonio Henrique Coutelo de Moraes³

Aline Fernanda Ventura Savio Leite⁴

INTRODUÇÃO

A educação é direito de todas as pessoas, no entanto, o acesso pleno a esse direito não é garantido para todos da mesma forma. É perceptível que alguns públicos, tem maiores possibilidades de acessar a educação uma vez que as desigualdades sociais, sejam elas econômicas ou culturais, impedem que algumas pessoas tenham esse direito garantido.

Essa falta de acesso se dá, em sua grande maioria, pelo fato de que o ambiente educacional não tem sido pensado por e para pessoas de diferentes culturas, raças e formas de agir, pensar e sentir, o que faz da escola um local engessado a padrões de comportamento e formas de ensinar que não mais representam, ou que na verdade nunca representaram, a maior parte da população que vive em nosso país.

Gomes (2007, p. 27) defende que “a sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começa a viver – não sem contradições e conflitos - um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença”. Dessa forma, é possível que minorias passam a ser enxergadas enquanto sujeitos de direitos, e a educação passe a ser diversa assim como a nossa população.

1 Tradutor intérprete de Libras da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Especialista em Libras e Educação Especial - Faculdade dos Vales. Graduado em Letras Libras – UFMG. E-mail: marcosgontijo1002@gmail.com

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Jataí. E-mail: tuliolibras@gmail.com.

3 Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR. E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br.

4 Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. E-mail: aline.savio@ufr.edu.br.

O Brasil é um país de dimensão geográfica continental, seus povos originários foram alvo de práticas escravocratas e sua população foi e é constituída por um enorme processo de miscigenação onde a diversidade racial, cultural, religiosa, entre outras permitiu que nos tornássemos uma sociedade diversa e plural.

No entanto, o ambiente escolar, ainda hoje, parece não reconhecer essa multiplicidade e diversidade social, de modo que aqueles que não se encaixam no “padrão” são excluídos, marginalizados fazendo com que nossas culturas sejam desvalorizadas e que conhecimentos e formas de ensinar e aprender não sejam “aceitas nesse ambiente.

Parte daí nosso interesse em analisar o papel do gestor escolar na promoção do respeito à diversidade no ambiente educacional, fundamentando-nos nos princípios dos direitos humanos e na legislação brasileira. A pesquisa, de caráter descritivo e analítico-documental, examina como a gestão escolar pode atuar na valorização das pluralidades étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião e condição social, contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e acolhedora. Ao articular marcos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988) e a Lei nº 10.639/03, com reflexões teóricas de Nilma Lino Gomes (2007) e Elvira Souza Lima (2006), o estudo propõe compreender o gestor escolar como agente social de transformação, capaz de promover práticas pedagógicas antidiscriminatórias e o fortalecimento da cultura de respeito às diferenças

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

A cartilha do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça Câmara dos Deputados⁵, acerca da diversidade, defende que:

Diversidade é a mistura de pessoas com identidades diferentes que interagem num mesmo sistema social, no qual coexistem grupos de maioria e de minoria. Os grupos de maioria são aqueles cujos membros ao longo dos tempos obtiveram vantagens relativas a recursos econômicos e poder em relação aos outros. Entre os grupos de minoria, incluem-se o das mulheres, o dos negros, o das pessoas com orientação sexual homoafetiva, o dos idosos ou o das pessoas com deficiência (Zauli, s.d.).

⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/pro-equidade/publicacoes/texto-o-valor-da-diversidade-no-ambiente-organizacional/view>. Acesso em: 18 set. 2025.

A educação brasileira é pensada para a maioria, que segundo a autora “obtiveram vantagens relativas a recursos econômicos e poder em relação aos outros”, e grupos minorizados são segregados, muitas vezes de forma velada, mas que diariamente são colocados a margem de modo a fazer com que eles não se sintam parte deste ambiente educacional.

A escola é, por excelência, um espaço de encontro de diferenças. No entanto, as instituições educacionais brasileiras ainda reproduzem desigualdades históricas, muitas vezes legitimando formas sutis de exclusão e silenciamento. Grupos sociais diversos, que historicamente foram marginalizados em razão de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, território ou religião, seguem enfrentando barreiras para acessar, permanecer e ter sucesso na escola.

A Tabela 1 sintetiza alguns desses grupos, reconhecidos como minorias sociais, ou seja, segmentos que, embora representem parcela expressiva da população, ocupam posições de menor poder político, econômico e simbólico.

Tabela 1. Exemplo de minorias sociais que estão inseridas no ambiente educacional.

População Negra	conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (Lei nº 12.288/ 2010).
Povos e Comunidades Tradicionais	são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais. Possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Empregam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos de geração em geração (Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, s. d.) ⁶
Quilombolas	Grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Decreto nº 4.887/ 2003)
Povos Indígenas	Atualmente encontramos no território brasileiro 278 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2022, 1.693.535 pessoas, o que corresponde aproximadamente a 0,83% da população total do país. (Povos Indígenas no Brasil, s. d.) ⁷
População do Campo	povos que vivem no e do campo com suas diversas identidades - Sem Terra, Pequenos Agricultores, Quilombolas, Povos da Floresta, Pescadores, Ribeirinhos, Extrativistas e Assalariados Rurais (Gomes, 2007, p. 37)

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 16 set. 2025.

⁷ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 16 set. 2025.

Povos Ciganos - Romani	são um povo de origem desconhecida. A teoria mais aceita atualmente os identifica como um grupo originário da Índia, membros de uma casta militar. Por volta do ano 1000, teria iniciado uma grande diáspora em razão de uma série de invasões islâmicas ocorridas na Índia que resultou numa suposta rota migratória, inicialmente em direção à Ásia Menor e, posteriormente, para os Balcãs e Europa Ocidental.
Socioeducandos	adolescente autor de ato infracional responsabilizado por determinação judicial a cumprir medidas socioeducativas, que contribuem, de maneira pedagógica, para o acesso a direitos e para a mudança de valores pessoais e sociais de adolescentes (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, s.d.) ⁸
Imigrantes	pessoa que se encontra fora do seu próprio território nacional, por “fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política (...)” (Museu da Imigração, 2019). ⁹
Pessoas em vulnerabilidade social	é uma condição que remete à fragilidade da situação socioeconômica de um determinado grupo ou indivíduo. Leva em conta questões como renda, escolaridade, saúde, condições de inserção no mercado de trabalho, acesso aos serviços prestados pelo Estado e oportunidades de mobilidade social (Gervásio, 2024). ¹⁰
Pessoas com Deficiência	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 (Lei 13.146/2015).
Membros de “Religiões afro-brasileiras”	é o termo comumente adotado para fazer referência a uma gama de práticas religiosas criadas no Brasil e que reivindicam uma herança africana. Embora seja usual, esse termo não é o único empregado para tal fim. Concorrem com ele outros termos, como “religiões afro”, “religiões de matriz africana”, “religiões de matrizes africanas”, “religiões afro-indígenas”, “religiões brasileiras de matriz africana” (Moraes, 2024) ¹¹
População LGBTQIAPN+	A população LGBTQIAPN+ é uma minoria social que enfrenta o preconceito, a discriminação e a intolerância manifestados pela sociedade civil e pelo Estado. Por romper com o padrão heteronormativo, lida com reações adversas e com a exclusão, baseadas em visões fundamentalistas de mundo (Cartilha de Direitos da Comunidade LGBTQIAPN+, s.d.). ¹²

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

8 Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/servicos-e-programas/medidas-socioeducativas> Acesso em: 19 set. 2025.

9 Disponível em: <https://museuaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emeigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 20 set. 2025.

10 Disponível em: <https://pastoraldacrianca.org.br/jornada-mundial-dos-pobres/vulnerabilidade-social>. Acesso em: 12 ago. 2025.

11 Disponível em: <https://religiaoepoder.org.br/artigo/tradicoes-das-raizes-de-matriz-africanas-e-as-nacoes-do-candombe>. Acesso em: 14 set. 2025.

12 Disponível em: https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comiss%C3%A3o_LGBTQIAP_N.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

Esses grupos não estão fora da escola: eles estão dentro, mas frequentemente invisibilizados. A exclusão educacional no Brasil, como lembra Nilma Lino Gomes (2007), não é apenas uma questão de acesso físico, mas também simbólica e epistemológica. As formas de ensinar, os currículos, os materiais didáticos e até as relações interpessoais expressam quem é reconhecido como sujeito de saber e quem permanece “à margem”.

A diversidade, portanto, não deve ser tratada como uma questão decorativa ou comemorativa, restrita a datas específicas ou eventos isolados. Trata-se de um princípio estruturante da justiça social na escola. A ausência de representatividade e de acolhimento faz com que estudantes e profissionais desses grupos se sintam deslocados e desmotivados, o que repercute em evasão, repetência e sofrimento escolar.

Para o gestor escolar, reconhecer e intervir nessas desigualdades é um ato político e pedagógico. É seu papel identificar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares e liderar processos de transformação que tornem o ambiente escolar efetivamente inclusivo. Isso envolve desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com enfoque na diversidade até a formação continuada de professores e o diálogo com as famílias e comunidades.

Como afirma Gomes (2007, p. 41), “a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças”; ela é o resultado de processos históricos de dominação e resistência. Assim, a gestão comprometida com os direitos humanos precisa compreender que educar para a diversidade é também educar contra a desigualdade, combatendo práticas de racismo, sexism, capacitismo, LGBTQIAPN+fobia, xenofobia, gordofobia e intolerância religiosa que ainda persistem na cultura escolar.

Para além do público apresentado na Tabela 1, podemos destacar grupos que também sofrem preconceito no ambiente educacional, exemplo disso são pessoas com corpos diferentes - pessoas gordas, ou com algum tipo de transtornos alimentares (anorexia, bulimia), gigantismo / acromegalia, entre outros. Outro exemplo de grupo de pessoas constantemente marginalizados são os jovens e adultos, que por algum motivo forma impedidos de estudar, e que são inseridos no ambiente escolar tardiamente.

As minorias apresentadas até o momento são público-alvo de uma educação pautada na diversidade e na pluralidade social. Onde suas diferenças são respeitadas e valorizadas, em que suas especificidades

são reconhecidas e inseridas no ambiente educacional, de acordo com os direitos humanos, que reconhecem que todas as pessoas têm direito à educação.

No entanto, a diversidade vai além da simples individualidade, conforme apresentado anteriormente Gomes (2007, p. 41) assevera que:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Dito isso, no próximo tópico discorreremos sobre alguns dos aparatos histórico-legais que fomentam os direitos humanos no Brasil e o acesso desse público-alvo a educação.

FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO- LEGAL

A trajetória da legislação e dos documentos internacionais voltados à garantia dos direitos humanos evidencia a construção de um arcabouço normativo que sustenta a educação inclusiva e o reconhecimento da diversidade no Brasil.

Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris. Este documento histórico não apenas reconhece direitos considerados básicos como vida, liberdade, igualdade, segurança e dignidade, mas também estabelece parâmetros para a proteção contra abusos, o acesso à justiça, à educação e à participação social. Ao assegurar esses direitos sem discriminação, a DUDH se tornou base para legislações posteriores que visam garantir a inclusão social e educacional de grupos historicamente marginalizados.

Posteriormente, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 20 de novembro de 1959, reafirmou esses princípios no contexto infantil, reconhecendo o direito de todas as crianças à educação gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares, consolidando a dimensão da educação como um direito humano fundamental.

No âmbito nacional, a Lei nº 6.001/1973, que regulamenta o Estatuto do Índio, reforça a importância da diversidade cultural e linguística, estabelecendo que a alfabetização dos povos indígenas deve ocorrer em sua língua nativa e em português, garantindo o respeito à cultura original, ao mesmo tempo em que busca sua integração gradual à sociedade nacional. Este marco demonstra que o reconhecimento da diversidade não é apenas um valor social, mas também um dever legal que deve orientar as práticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 consolida estes princípios ao estabelecer, em seu Art. 5º, a igualdade de todos perante a lei e a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. A carta magna brasileira reforça o compromisso com os direitos humanos, alinhando-se à DUDH e servindo como base normativa para políticas públicas e práticas educacionais inclusivas.

A Lei nº 10.639/2003 insere no currículo da educação básica o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, buscando reparar omissões históricas e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Complementando esse esforço, o Decreto nº 7.037/2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), institui diretrizes que reforçam a promoção da igualdade, da dignidade humana e da inclusão social em todos os níveis educacionais e sociais.

A presença da diversidade na educação, no entanto, não se restringe à inclusão formal. Segundo Gomes (2007), embora a diversidade seja constitutiva do processo de humanização, há uma tendência cultural de valorizar apenas os elementos próprios, gerando estranhamento e rejeição ao diferente. A inserção da diversidade nos currículos implica, portanto, compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexism, homofobia e xenofobia. Isso significa posicionar-se criticamente contra processos de colonização e dominação, reconhecendo como algumas diferenças foram historicamente naturalizadas e inferiorizadas, e incorporando os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade aos projetos pedagógicos (Gomes, 2007, p. 18-25).

Em síntese, o percurso histórico-legal nacional e internacional demonstra que o reconhecimento da diversidade, a promoção da inclusão e a proteção dos direitos humanos são não apenas imperativos éticos,

mas também obrigações legais. Para a educação, isso implica transformar os currículos, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, garantindo que todos os sujeitos sociais tenham acesso pleno a seus direitos e oportunidades de desenvolvimento integral.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar desempenha um papel central para a promoção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente justa. Seu trabalho transcende a dimensão administrativa, assumindo uma liderança ética, política e pedagógica, que influencia diretamente a cultura escolar, o currículo e as práticas educativas.

Segundo Libâneo (2015), a gestão escolar deve ser participativa, promovendo a cultura de diálogo e corresponsabilidade entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Esse enfoque fortalece a construção de uma escola democrática, em que o processo de decisão é compartilhado e orientado pela valorização da diversidade.

Paro (2018) destaca que a escola pública é, por natureza, um espaço político e social. O gestor, portanto, não apenas organiza o funcionamento escolar, mas atua como mediador de práticas que busquem justiça social, garantindo oportunidades equitativas para todos os estudantes e reduzindo desigualdades históricas.

No contexto da educação intercultural e dos direitos humanos, Candaú (2012) reforça que a liderança escolar deve articular políticas de inclusão e respeito à diversidade cultural, étnica e linguística, transformando a escola em um espaço que reconheça e valorize diferentes saberes e experiências de vida.

Documentos contemporâneos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância de valores como respeito à diversidade, solidariedade e empatia, enquanto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) orienta práticas educativas que promovam a cidadania, a igualdade e a inclusão. Nesse sentido, o gestor assume papel de mediador entre diretrizes normativas e práticas escolares, garantindo que os princípios legais e pedagógicos se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar.

Como observa Gomes (2007, p. 27), há uma nova sensibilidade nas escolas públicas em relação à diversidade, que se traduz em ações

pedagógicas transformadoras, construindo um sistema educacional mais inclusivo e democrático. Ainda segundo a autora, o espaço escolar não é neutro, mas reflete concepções sociais e culturais sobre os sujeitos que nele circulam (Gomes, 2007, p. 39). O gestor, portanto, deve atuar para desnaturalizar desigualdades, promovendo uma cultura escolar que acolha e valorize todas as diferenças.

Lima (2006, p.17) reforça que a diversidade requer currículos que atendam à universalidade, contemplando experiências múltiplas e diferentes trajetórias de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do gestor envolve não apenas planejamento e organização, mas a liderança de uma pedagogia inclusiva e culturalmente relevante, capaz de adaptar práticas educativas às realidades sociais, políticas e econômicas dos estudantes.

Elacqua *et al.* (2024) destacam, a partir de seu levantamento, a relevância de contar com um corpo docente diversificado e os benefícios que essa pluralidade proporciona. Essa perspectiva reforça o papel do gestor escolar, pois, segundo os autores (p. 11), a diversidade entre os professores permite:

- Liderar com enfoque na justiça social;
- Desenvolver uma cultura escolar inclusiva que encoraje a diversidade cultural, linguística e de experiências, promovendo o contato intercultural;
- Implementar uma pedagogia culturalmente relevante que considere as necessidades e realidades sociais, políticas, históricas e econômicas dos estudantes;
- Desempenhar papéis de tradutores e transformadores culturais, orientando professores maioritários e participando ativamente com alunos, pais e comunidades diversas.

Dessa forma, o gestor escolar se configura como agente político-pedagógico, capaz de transformar o ambiente escolar em espaço de inclusão, equidade e valorização da diversidade, atuando não apenas na gestão administrativa, mas na construção de uma escola que respeite e promova os direitos humanos.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel do gestor escolar como agente político-pedagógico e promotor de justiça social, refletindo sobre a forma como as práticas escolares lidam com a diversidade e os direitos humanos. Os achados indicam que, embora a escola represente um espaço fundamental para a aprendizagem e socialização, ela ainda reproduz desigualdades históricas e estruturais, seja na forma de currículos excludentes, práticas pedagógicas pouco inclusivas ou na manutenção de estereótipos e preconceitos.

Entretanto, a pesquisa evidencia que o gestor escolar possui potencial decisivo para intervir nesse cenário, atuando não apenas na dimensão administrativa, mas como liderança ética, política e pedagógica. Sua ação pode transformar a escola em um ambiente mais inclusivo, equitativo e sensível às múltiplas dimensões da diversidade.

Com base nos achados, propõem-se alguns caminhos de ação para as gestões escolares:

- a. Formação continuada de docentes e equipe gestora: promover capacitações sobre gestão democrática, educação intercultural, direitos humanos e pedagogias inclusivas;
- b. Revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP): incorporar explicitamente a diversidade cultural, étnica, linguística, de gênero e de necessidades educacionais especiais;
- c. Incentivo à participação comunitária: envolver famílias, estudantes e movimentos sociais na construção de políticas escolares, garantindo corresponsabilidade e diálogo contínuo;
- d. Mediação de conflitos relacionados à diversidade: estabelecer protocolos de ação para situações de discriminação ou exclusão, promovendo conscientização, empatia e respeito às diferenças;
- e. Promoção de uma cultura escolar inclusiva e plural: valorizar saberes diversos, experiências interculturais e práticas pedagógicas que considerem as realidades sociais, políticas e econômicas dos estudantes.

Ao adotar essas medidas, a escola passa a se configurar não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de formação humana integral, capaz de ensinar e vivenciar a diversidade em sua plenitude.

Assim, conclui-se que a escola que respeita as diferenças é aquela que ensina a humanidade em sua pluralidade, e o gestor escolar desempenha papel central nesse processo, traduzindo princípios de justiça social em práticas concretas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1973.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: MEC, 2009.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- ELACQUA, Gregory; PÉREZ-NÚÑEZ, Graciela; ABARCA, Erika; ETCHEVERRY, Luciana. **Diversidade e lacunas de representação na força de trabalho escolar da América Latina e do Caribe**. Brasília: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2024.
- GERVÁSIO, Maria das Graças Silva. **Vulnerabilidade social**. Pastoral da Criança. (entrevista), 2025. Disponível em: <https://pastoraldacriancas.org.br/jornada-mundial-dos-pobres/vulnerabilidade-social>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 25 out. 2025.

MORAIS, Mariana Ramos. **Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e as Nações do Candomblé**. Tradição e Poder. 2024. Disponível em: <https://religiaoepoder.org.br/artigo/tradicoes-das-raizes-de-matrizes-africanas-e-as-nacoes-do-candomble>. Acesso em: 14 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios, 2018.

GESTÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA DOS DOCUMENTOS QUE CONSTITUEM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1961 – 2025)

Tulio Adriano Marques Alves Gontijo¹

Lucas Santana Delgado²

Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro³

INTRODUÇÃO

Desde o início dos anos 1960 a política de educação especial vem sendo construída no Brasil. E desde então inúmeros documentos: leis, decretos, resoluções, portarias e pareceres foram sancionados a fim de contribuir com a educação do público-alvo dessa política. Esse movimento foi impulsionado pela pressão mundial de tornar a educação um espaço para todas as pessoas.

O Brasil participou de diversos espaços de discussão que abordaram não apenas a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência na educação, mas também o pleno acesso à saúde, à cultura e, de forma mais ampla, aos direitos humanos. Como exemplos desse movimento, destacam-se cartas, declarações e orientações resultantes de grandes eventos internacionais, que serão apresentados adiante no Quadro 01.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) é o instrumento norteador do planejamento da política educacional, esse plano é previsto na Constituição brasileira (Brasil, 1988) e é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O PNE em vigência atual foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e tem a educação especial como sua meta 4. O documento propõe que

¹ Doutor e Mestre em Estudos de Linguagem – PPGEL/UFMT. Docente da Universidade Federal de Jataí. E-mail: tuliolibras@gmail.com.

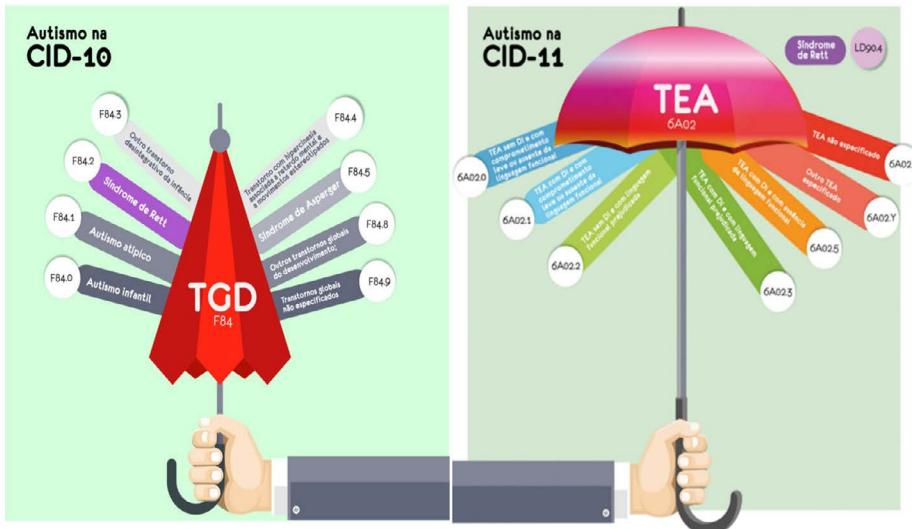
² Graduado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda/ UNIVAG. Legendista e gerente de produção da Acessa Soluções em Acessibilidade. E-mail: lucas48cnp@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia- UCB-Brasília (2024). Instrutora da Escola de Governo Henrique Santillo/SEGPLAN-GO e Professora no ÚNIGOIÁS. E-mail: mairyribeiro@hotmail.com.

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 salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A LDB nº 9.394/1996 estabelece que os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996) integram o público-alvo da educação especial no Brasil. Contudo, neste estudo, adotamos o termo pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para designar o que alguns dispositivos legais ainda definem como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Essa opção terminológica fundamenta-se na atualização da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que reúne todos os TGDs sob a categoria TEA, exceto a síndrome de Rett (LD90.4), conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Mudanças CID 10 para CID 11



Fonte: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/autismo-e-a-nova-cid-11/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

Vale destacar que pesquisas na área da educação especial já vêm adotando a nomenclatura TEA. Além disso, em 2022, o Ministério da Educação submeteu projeto de lei propondo a substituição do termo TGD por TEA na LDB nº 9.394/1996.

Conhecendo o público-alvo da Educação Especial

A Lei Brasileira de Inclusão é o documento nacional que regulamenta a Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com deficiência. A LBI foi sancionada em 2015 pela Lei 13.146 e aborda questões voltadas aos direitos das PCDs à educação, à saúde, moradia, do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer entre outros. O documento também define o conceito de PCD.

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).

Além da LBI, vários outros aparatos legais reconhecem os tipos de deficiência e/ou definem os critérios para se enquadrar a este público. Como é o caso do Decreto nº 11.063/ 2022, que define **Deficiência Física** como “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarrete o comprometimento da função física” (Brasil, 2022). O documento também exemplifica as principais deficiências Físicas:

- Paraplegia;
- Paraparesia;
- Monoplegia;
- Monoparesia
- Tetraplegia;
- Tetraparesia;
- Triplegia;
- Triparesia;
- Hemiplegia;
- Hemiparesia;

- Ostomia;
- Amputação ou ausência de membro;
- Paralisia cerebral;
- Nanismo; ou
- Membros com deformidade congênita ou adquirida.

Mais recentemente, em julho de 2025, foi sancionada a Lei nº 15.176, que institui o Programa Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Síndrome de Fibromialgia. A partir dela, consolidou-se o entendimento de que pessoas com fibromialgia podem ser enquadradas como PCDs. Contudo, de acordo com o art. 1º-C do documento:

A equiparação da pessoa acometida pelas doenças de que trata o art. 1º desta Lei à pessoa com deficiência fica condicionada à realização de avaliação biopsicossocial por equipe multiprofissional e interdisciplinar que considere os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação na sociedade, nos termos do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2025)

Portanto, é necessário que as pessoas acometidas pela fibromialgia passem pela avaliação biopsicossocial, não se enquadrando enquanto pessoa com deficiência automaticamente. No que diz respeito à **Deficiência Intelectual**, o mesmo Decreto nº 11.063/ 2022 define como “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas” (Brasil, 2022), tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho.

É importante salientar que muitos documentos ainda utilizam a nomenclatura deficiência mental, no entanto, o termo mais adequado e que tem sido amplamente utilizado é deficiência intelectual de modo a haja a distinção entre a as doenças mentais.

No que diz respeito à **Deficiência Auditiva**, o Decreto 5.626/2005 a diferencia do conceito de Surdo. Segundo o Art. 2º do documento:

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005).

Conforme previsto no decreto de 2005, a deficiência auditiva era reconhecida apenas em casos de **perda bilateral**. Contudo, em dezembro de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.768, que “define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva” (Brasil, 2023), passando a reconhecer também a **perda auditiva unilateral total** como deficiência auditiva.

Conforme a legislação brasileira, as pessoas com **Deficiência Visual** tem direito ao uso do braile (Lei nº 4.169/ 1962), ao ingresso e permanência nos ambientes acompanhadas de cão-guia (Lei nº 11.126/2005) entre outros mecanismos que as permitam a acessibilidade. Essa deficiência ocorre enquanto:

- a) cegueira, na qual a acuidade visual seja igual ou menor que cinco centésimos no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- b) baixa visão, na qual a acuidade visual esteja entre três décimos e cinco centésimos no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- c) casos em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos seja igual ou menor que sessenta graus; ou
- d) ocorrência simultânea de quaisquer das condições previstas nas alíneas “a”, “b” e “c” (Brasil, 2022).

Inicialmente, a deficiência visual foi definida como a perda ou redução definitiva da capacidade visual em ambos os olhos. Entretanto, em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.126, que passou a classificar a **visão monocular** como deficiência sensorial do tipo visual.

E por fim, as pessoas com **Transtorno do Espectro Autista**, que como já foi mencionado anteriormente, é denominado como Transtorno Global do Desenvolvimento em alguns documentos, se enquadram na legislação de PCDs. Conforme a Lei nº 12.764/ 2012

[...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

O TEA é resultado tanto de alterações físicas quanto funcionais do cérebro e, como o próprio nome já apresenta, o uso do termo espectro se dá “porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, em uma graduação que vai da mais leve à mais grave” (MEC, 2022, s.p.).

A **surdocegueira** também é uma deficiência e se enquadra no público de pessoas com deficiência. Segundo o Instituto Benjamin Constant, que é um órgão ligado ao MEC e responsável por uma escola que atende 850 crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla,

[...] a Surdocegueira é uma deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e audição. A privação dos dois canais responsáveis pela recepção de informações

a distância afeta o desenvolvimento da comunicação e linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado etc. (IBC, 2022).

Há também a **Deficiência Múltipla** que “é a associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências primárias (visual, auditiva, física, intelectual, psicossocial), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação” (SDSF Paraná, s.d.).

Também integram o público-alvo da educação especial as pessoas com **altas habilidades/superdotação**. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2022, p. 5), com base em Virgolim (2019), “enquanto o termo *altas habilidades* enfatiza os aspectos moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo *superdotação* faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade” (grifo nosso).

ANÁLISE DE CONJUNTURA

Agora que já conhecemos o público-alvo da educação especial, suas definições e aparatos legais que os regulamentam, vamos conhecer os principais documentos internacionais que fomentaram as discussões brasileiras no processo de construção da política de educação especial.

Quadro 01. Documentos internacionais

ANO	DOCUMENTO	ACESSO
1948	Declaração dos Direitos Humanos - ONU	Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-dos-direitos-humanos .
1971	Declaração de Direitos do Deficiente Mental - ONU	Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_de_pessoas_com_deficiencia_mental_de_22_12_1971.pdf
1975	Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes	Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm
1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.	Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/programa_acao_mundial.htm
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)	Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

1993	Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96.	Disponível em: https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf
1993	Declaração de Manágua (ONU)	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf
1994	Declaração de Salamanca	Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
1999	Convenção da Guatemala	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf
1999	Carta para o Terceiro Milênio	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Carta_para_Terceiro_Milenio.pdf
1999	Declaração de Washington	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Washington.pdf
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/coordenadorias/cads/DeclarationofMontreal.pdf
2002	Declaração de Caracas	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Caracas.pdf
2002	Declaração de Sapporo	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Sapporo.pdf
2003	Declaração de Cave Hill	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_CaveHill.pdf
2003	Declaração de Madri	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Madri.pdf
2003	Declaração de Quito	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Quito.pdf
2003	Declaración de Santa Cruz de la Sierra	Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_SantaCruz_de_la_Sierra.pdf

2005	Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos – UNESCO.	Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf .
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU	Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid
2011	Relatório mundial sobre a deficiência – elaborado pela ONU em conjunto com Banco Mundial.	Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf
2015	Declaração de Incheon – Educação 2030 – UNESCO.	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por .

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Como é possível perceber, desde o fim da década de 1940 até os dias atuais, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e diversos outros grupos de organizações governamentais ou não, estiveram presentes em fóruns e conferências com o objetivo de discutir e fomentar a inclusão das pessoas com deficiência.

Com base nesses documentos internacionais, o Brasil, ainda no século passado, iniciou um movimento de construção de sua política de inclusão social das pessoas com deficiência, o que consequentemente culminou também nos aspectos que fomentaram a educação especial.

O quadro 02 apresenta um compilado de todos os documentos encontrados desde o ano de 1961 até os dias atuais (2025), de modo a apresentar um panorama geral do que foi produzido a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, orientações do Ministério da Educação, Leis de reconhecimento das deficiências e decretos que as regulamentam.

O uso da cor cinza foi realizado para destacar documentos que foram revogados. Eles constam no quadro com o propósito de descrever elementos legais que contribuíram para a constituição não somente da educação especial no Brasil, mas também para a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no sentido amplo. Além disso, em todo o quadro constam os links onde é possível encontrar a versão completa do texto, a fim de facilitar o acesso aos documentos apresentados.

Quadro 02. Análise de conjuntura nacional

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRÍÇÃO
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Direito dos “excepcionais” à educação(Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996).
1961	Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961	Institui o "Dia do Cego".
1962	Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Altera a Lei nº 4.024/1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, no Artigo 9:(Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996).
1973	Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973.	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986)
1985	Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985.	Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 108).
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (Artigo 11)
1991	Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991.	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.

1993	Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993.	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 1999)
1994	Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP.	Política Nacional de Educação Especial Educação Especial: Um direito assegurado.
1994	Portaria MEC nº 1.793 de 1994.	Inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com Necessidades Especiais.
1994	Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994.	Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. (Revogada pela Lei nº 11.788, de 2008).
1999	Decreto no 3.076, de 1º de junho de 1999.	Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. (Revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20.12.99).
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2000	Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000.	Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
2001	Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (item 8 – Educação Especial)
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Portaria MEC nº 2.678 de 2002.	Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

2003	Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2003	Parecer CNE/CEB nº 35/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003.	Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.	O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios
2003	Lei no 10.753, de 30 de outubro de 2003.	Institui a Política Nacional do Livro (XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura).
2004	Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2004	Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.
2004	O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.	O Ministério Público Federal publicou o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
2005	Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005.	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2005	Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005.	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
2006	Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.

2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2007	Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 , acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.
2007	Portaria Normativa Interministerial nº 18,de 24 de abril de 2007.	Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos.
2007	Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007.	Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 7.612, de 2011)
2008	Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.	Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
2008	Resolução/CD/FNDE nº 2, de 8 de janeiro de 2008.	Dispõe sobre a acessibilidade de obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino comum e do atendimento educacional especializado e de obras de literatura infantil e juvenil, voltadas aos alunos com necessidade educacional especial sensorial da educação básica.
2008	Decreto Legislativo nº 186, de 2008.	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	Reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns.

2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011).
2008	Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.	Institui o Dia Nacional dos Surdos.
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009.	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Nota técnica nº 13 / 2009 / MEC / SEESP /DPEE.	A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino.
2009	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.
2010	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (Seção II - Educação Especial)
2010	Nota Técnica MEC nº 9 – SEESP/ GAB/2010.	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
2010	Nota Técnica 11/2010 –MEC/ SEESP/GAB	Orientações para a institucionalização na escola da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.
2010	Nota Técnica 15/2010 – MEC/ CGPEE/GAB.	Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada.
2010	Nota Técnica 19/2010 – MEC/ SEESP/GAB	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns.
2010	Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. (Art. 28. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas.) (Revogado pelo Decreto nº 9.099, de 2017).
2010	Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
2011	Nota Técnica 03/2011- MEC/ SEESP/GAB.	Atendimento de estudantes com deficiência com 18 anos ou mais.
2011	Nota Técnica 06/2011- MEC/ SEESP/GAB.	Avaliação de estudante com deficiência intelectual.
2011	Nota Técnica 08/2011- MEC/ SEESP/GAB.	Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais.
2011	Nota técnica nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE.	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. (Revogado pelo Decreto nº 11.793, de 2023)
2012	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.622, de 8 de maio de 2012.	Institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	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.
2012	Nota técnica nº 51 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE.	Implementação da Educação Bilíngue.
2013	Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.
2013	Nota Técnica nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva.
2013	Nota técnica nº 046 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.	Altas Habilidades/Superdotação.
2013	Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.
2013	Nota técnica nº 101 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2013	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	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.
2014	Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
2014	Nota Técnica nº 29MEC/SECADI/ DPEE.	Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis.
2014	Nota técnica nº 38 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.	Pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013 (O Programa BPC na Escola objetiva garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência de zero a dezoito anos, beneficiárias do BPC, por meio de ações articuladas entre ministérios).
2014	Nota técnica nº 73 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.	Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva.

2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (Art. 8º - Os estados, DF e municípios: III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;)
2014	Lei nº 13.031, de 24 de setembro de 2014.	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de local ou serviço habilitado ao uso por pessoas com ostomia, denominado Símbolo Nacional de Pessoa Ostomizada.
2014	Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.	Regulamenta a 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.
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015	Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2015	Nota técnica conjunta nº 02 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.
2015	Nota técnica nº 15 / 2015 / MEC / SECADI /DPEE.	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014.
2015	Nota técnica nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.
2015	Nota técnica nº 40 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.	O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação.
2015	Nota técnica nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE.	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
2015	Nota técnica nº 50 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.	Manifestação sobre demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Ref.: Orientações sobre promoção de acessibilidade no ENEM.
2016	Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/ SECADI	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial, em cumprimento à estratégia 4.14, constante do anexo da Lei 13.005/2014.

2016	Portaria Mec nº 243, de 15 de abril de 2016.	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2016	Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2016	Nota técnica nº 25 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC	Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil.
2016	Nota técnica nº 36 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC.	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
2017	Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. (Art. 25. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência.)
2017	Lei nº 13.472, de 31 de julho de 2017.	Institui o Dia Nacional de Combate ao Preconceito contra as Pessoas com Nanismo.
2017	Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017.	Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.
2018	Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
2018	Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018.	Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.
2019	Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018.	Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013.
2019	Lei nº 13.830, de 13 de maio de 2019.	Dispõe sobre a prática da equoterapia. (§ 1º Equoterapia, para os efeitos desta Lei, é o método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação voltada ao desenvolvimento biopsicossocial da pessoa com deficiência).
2019	Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019.	Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (Revogado pelo Decreto nº 12.411, de 2025).
2020	Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. (8. Orientações para o Atendimento ao Público da Educação Especial).

2020	Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020.	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/ CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
2020	Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020.	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023)
2020	Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.	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.
2021	Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.	Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
2021	Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
2021	Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021.	Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.
2021	Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021.	Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva.
2022	Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
2022	Parecer CNE/CP N°: /2022.	Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
2022	Lei nº 14.306, de 3 de março de 2022.	Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down.
2023	Lei nº 14.605 de 20 de junho de 2023.	Institui o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira.
2023	Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023.	Art. 1º Fica instituído o Programa Federal de Ações Afirmativas - PFAA, no âmbito da administração pública federal direta, com a finalidade de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, consideradas as suas especificidades e diversidades.
2023	Decreto nº 11.792, de 23 de novembro de 2023.	Dispõe sobre a acessibilidade nas edificações sob a administração ou a utilização dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.
2023	Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023.	Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva.
2023	Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023.	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite.

2023	Decreto nº 11.794, de 23 de novembro de 2023.	Institui a Câmara Interministerial dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
2023	Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2023	Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.
2023	Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023.	Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.
2023	Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.	Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2024	Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.
2024	Lei nº 14.992, de 3 de outubro de 2024.	Altera a Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018, para estabelecer medidas que favoreçam a inserção de pessoas com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho.
2024	Lei nº 14.951, de 2 de agosto de 2024.	Dispõe sobre a coloração da órtese externa denominada bengala longa, para fins de identificação da condição de seu usuário.
2025	Decreto nº 12.411, de 14 de março de 2025.	Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
2025	Lei nº 15.176, de 23 de julho de 2025.	Altera a Lei nº 14.705, de 25 de outubro de 2023, para prever programa nacional de proteção dos direitos da pessoa acometida por Síndrome de Fibromialgia ou Fadiga Crônica ou por Síndrome Complexa de Dor Regional ou outras doenças correlatas.
2025	Lei nº 15.155, de 30 de junho de 2025.	Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir o incentivo ao empreendedorismo entre as medidas de apoio às pessoas com deficiência e para atualizar a terminologia relativa às pessoas com deficiência.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A partir do conhecimento de todo o aparato histórico-legal disponível no Brasil, é possível compreender os caminhos já trilhados na construção dessa política e ter acesso a orientações de como realizar o atendimento

especializado deste público no ambiente educacional, considerando as especificidades de cada deficiência.

Vale salientar que há outros documentos, principalmente normas técnicas e pareceres voltados a esta temática. No entanto, os documentos que compõe o quadro 03 são os que contribuem significativamente para a construção da política de educação especial, segundo o entendimento dos autores. No próximo tópico conheceremos a educação especial na perspectiva inclusiva.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Segundo a LDB 9.394/1996 a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 1996). A partir de então as pessoas com deficiência passaram a ser inseridas nas escolas e classes regulares de ensino.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento elaborado por um grupo de trabalho composto por membros da Secretaria de Educação Especial/MEC e por professores doutores de diversas universidades brasileiras. A PNEEPEI tem como objetivo

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

Essa política contribui, significativamente, para o processo de construção de uma educação voltada para as pessoas com deficiência. Porém,

em setembro de 2020 foi sancionado o Decreto nº 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Na ocasião foi lançado também uma cartilha sobre a nova política⁴. No entanto, em 1º de janeiro de 2023, em seu primeiro dia de mandato, o atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sancionou o Decreto nº 11.370 que revogou o Decreto nº 10.502, retornando à vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Foi elaborado então um plano de metas a serem alcançadas até o ano de 2026. Essas informações podem ser obtidas no site da PNEEPEI disponível no portal do MEC (<https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>). As metas são:

- Ampliação de 1,3 milhão para mais de 2 milhões de matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns (100% das matrículas);
- Ampliação para 169 mil matrículas do público-alvo da educação especial na educação infantil;
- Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje a oferta está restrita a 36% das escolas);
- Entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis;
- Criação de 27 observatórios de monitoramento;
- Lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência;
- Formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para:
 - 1.250.000 professores de classes comuns;
 - 48.700 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
 - 106.622 gestores escolares;
 - 24 mil estudantes de graduação;
 - 240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 preceptores;
 - 21 mil estudantes de mestrado profissional.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf> Acesso em: 14 ago. 2025.

E para afirmar e fortalecer essa política, o Ministério da Educação organizou 4 eixos de atuação, conforme indicados no quadro 03.

Quadro 03. Eixos e Ações da PNEEPEI

EIXO	AÇÕES
Expansão do acesso	Ênfase na Educação Infantil para realizar: Busca Ativa; abrir novas turmas e investir na Atenção Precoce
. Qualidade e permanência	Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais; garantir Atendimento educacional Especializado a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar.
Produção de conhecimento	Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade.
Formação	Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como realizar ações de letramento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Modelo Social da Deficiência para trabalhadores do Ministério da Educação.

Fonte: elaborado pelos autores (2025) com base nos dados fornecidos pelo MEC (2023)⁵.

Vale destacar que os cursos de formação oferecidos pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renafor), em todo o Brasil, contribuem para o cumprimento da meta de capacitação de professores e gestores, em consonância com os eixos de produção de conhecimento e formação.

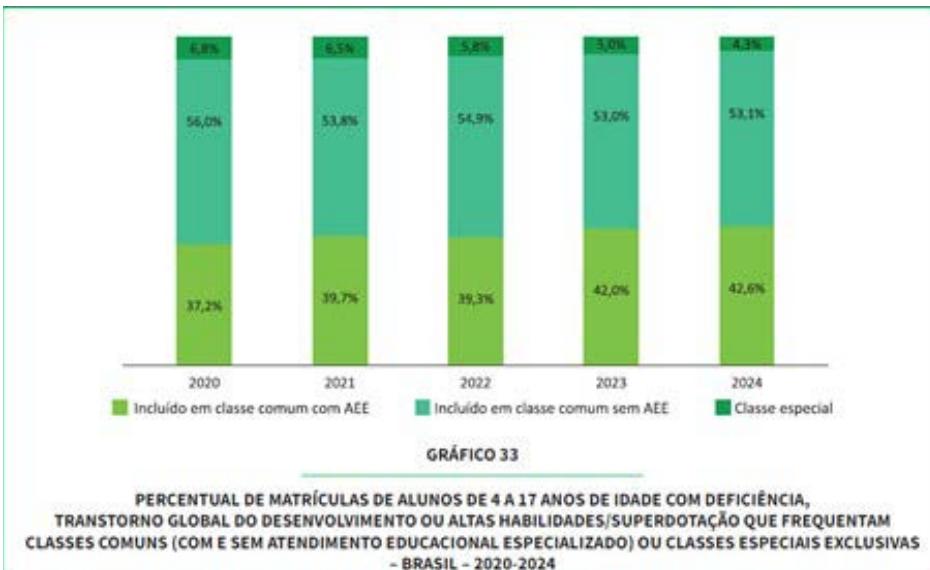
Também no site da PNEEPEI é apresentado o contexto da política. Segundo dados do Censo Escolar/Inep, em 2022 o Brasil tinha:

- 1.372.000 estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns.
- 89,9% das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns.
- 129 mil matrículas do público-alvo da educação especial desde a educação infantil.
- 36% das escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

5 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/eixos>. Acesso em: 14 ago. 2025.

Esse número cresceu exponencialmente comparando os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024⁶ passando para 95,7%, como é possível identificar na figura 02.

Figura 02. Matrículas do público-alvo da educação especial em 2024



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2024.

Outro dado relevante apresentado na figura 02 é o aumento de 37,2% para 42,7% de matrículas com o Atendimento Educacional Especializado, que é ferramenta primordial para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, TEA, Altas Habilidade ou Superdotação.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consta no título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar da LDB 9.394/1996 e, atualmente, é regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, que define o AEE como

⁶ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil 2011).

O AEE deve ser ofertado no contraturno do ensino regular, preferencialmente nas salas de recurso multiprofissional e “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial” (Brasil, 2011). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

De acordo com a Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a “oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular” (MEC-SEE, 2009, p. 3), prevendo na sua organização:

- Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das

atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;

- Professor para o exercício da docência do AEE;
- Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE

Para atuar no AEE, o professor deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência, ou seja, licenciatura, pedagogia ou especialização respectiva e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. No entanto, conforme é possível identificar por meio da fi-



gura 03, em 2022, grande maioria dos professores que atuavam no AEE não possuíam formação continuada em educação especial.

Figura 03. Professores do AEE com formação em Educação Especial

Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial (2024)⁷.

7

Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

Esse profissional é responsável por identificar as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, elaborar o Plano de atendimento do AEE, aplicar o plano produzindo e organizando serviços, recursos pedagógicos e atendimento dos estudantes. Além de orientar os profissionais da escola e família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

O plano do AEE foi legalmente instituído pelo artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146/2015). Conforme apresentado pela Resolução nº 4/2009,

[a] elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (MEC, 2009, p. 2).

É importante que o plano do AEE esteja em articulação com os elementos curriculares do ensino regular, de modo que haja uma integração entre os professores do AEE e os que atuam em sala de aula. Nele deve conter a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da educação especial, a definição dos recursos necessários e a descrição das atividades a serem desenvolvidas.

A elaboração do plano não possui uma regra estipulada, um modelo exclusivo para ser seguido, sua estrutura e dados variam de acordo com a instituição educacional e as necessidades específicas de cada estudante. No entanto, a fim de exemplificação, no quadro 05 apresento dois modelos de Plano de AEE.

Quadro 04. Modelos de Plano de AEE

Instituição responsável	Acesso
Prefeitura de Campinas	Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/chamadas-publicas/09-2021/modelos-0052016.pdf
Secretaria de Educação do Governo do Amapá	Disponível em: https://editor.apapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_51755c29721d75945e1d8b6e9697b284.pdf
Instituto Itard	Disponível em: https://files.institutoitard.com.br/pdf/PAEE.pdf

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos diversos mecanismos de acessibilidade que asseguram o pleno acesso de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Para que a inclusão se concretize de forma efetiva, é indispensável garantir o acesso real e contínuo das pessoas com deficiência, o que implica a presença da acessibilidade no cotidiano escolar. A seguir, apresentaremos o conceito de acessibilidade e seus diferentes tipos.

ACESSIBILIDADES

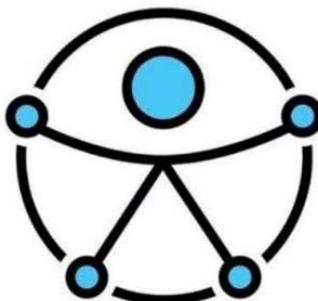
Em dezembro de 2000, foi sancionada a Lei nº 10.098, conhecida como Lei da Acessibilidade, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2000). Trata-se do primeiro instrumento legal a tratar especificamente dessa temática. Essa lei representou um marco importante ao regulamentar a acessibilidade não apenas no âmbito arquitetônico e urbanístico, mas também em relação aos meios de transporte e à comunicação.

Porém, a LBI se tornou o maior e mais completo documento que versa sobre os direitos da pessoa com deficiência. Sua redação promoveu algumas alterações na lei da acessibilidade, principalmente na definição do conceito. De acordo com o art. 3º do documento,

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Esse conceito refere-se ao acesso com autonomia, uma das principais reivindicações da comunidade de pessoas com deficiência. Para que isso se concretize, é necessário que os ambientes, as relações sociais, os bens e os produtos — enfim, a vida em sociedade — sejam planejados de forma acessível. Para tanto, é fundamental a aplicação de diferentes tipos de acessibilidade.

Figura 04. Novo símbolo da acessibilidade



Fonte: Agência Senado (2025).

De acordo com a Agência Senado (2025) está em tramitação o projeto de Lei que altera a Lei 7.405, de 1985, para que seja usado o novo símbolo, criado pela ONU em 2015, a fim de englobar todos os tipos de deficiência e acessibilidade em substituição ao antigo símbolo internacional, com a imagem de um cadeirante em fundo azul ou preto, que é associado a pessoas com mobilidade reduzida.

Tipos de acessibilidade

Quando se fala em luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, o professor Romeu Sassaki (1938 – 2022) é um nome muito presente nesse movimento. Ele é considerado por muitos como o “pai da inclusão”. Sassaki era um consultor de acessibilidade e segundo ele a acessibilidade era classificada em seis dimensões (Sassaki, 2005).

A **Acessibilidade Arquitetônica** está ligada às questões de infraestrutura, da possibilidade de acesso pleno aos ambientes públicos e privados com o uso de rampas, elevadores, banheiros adaptados entre outros. Estes elementos são regulamentados pelas Normas Técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (Sassaki, 2005).

O uso de Closed Caption, legendas, janelas de Libras, audiodescrição são exemplos de **Acessibilidade Comunicacional**, e este tipo de acessibilidade está relacionado à eliminação de barreiras na comunicação das pessoas com deficiência. A atuação de tradutores intérpretes de Libras, a Libras Tátil e Haptica, e o braile são também ferramentas de acessibilidade comunicacional (Sassaki, 2005).

Também conhecida como acessibilidade pedagógica, a **Acessibilidade Metodologia** está diretamente ligada ao ambiente escolar. As ferramentas teóricas-práticas usadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, a avaliação, a atuação docente e da gestão escolar são elementos que compõe esse tipo de acessibilidade(Sassaki, 2005).

Sassaki (2005) também aponta para a **Acessibilidade Instrumental** relativa à adaptação de instrumentos, utensílios, ferramentas que impossibilitam o acesso pleno das pessoas com deficiência, ou seja, a adequação de dispositivos que atendam às limitações intelectuais, físicas e sensoriais. Esse tipo de acessibilidade também é muito presente na escola, uma vez que a depender das especificidades do alunado PCD há a necessidade de adequação dos materiais escolares, o uso tecnologias assistivas, entre outros.

Existem “barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral” (Sassaki, 2005, p. 23). A eliminação dessas barreiras é compreendida como **Acessibilidade Programática**.

A última das seis dimensões da acessibilidade apresentada por Sassaki (2005) é a **Acessibilidade Atitudinal** que diz respeito a como a sociedade lida com as pessoas com deficiência. De nada adianta um ambiente acessível com mobiliário, instrumentos adaptados se as relações interpessoais são capacitistas. É necessário que haja “conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (Sassaki, 2005, p. 23).

Além dos seis tipos de acessibilidade apresentados por Sassaki, a Fundação Dorina Nowill para Cegos. (s.d.) apresenta sobre a **Acessibilidade Natural** que “refere-se à extinção de barreiras da própria natureza. Um caleirante, por exemplo, terá dificuldades em se locomover em uma vegetação irregular, ou uma calçada repleta de árvores”.

E por fim, a **Acessibilidade Digital** que “garante a eliminação de barreiras no acesso a sites, aplicativos e documentos em formato virtual, que permite o uso de recursos de tecnologia assistiva sem barreiras de navegação ou acesso” (Instituto Paradigma, s.d.). Considerando que as tecnologias têm sido frequentemente incluídas no ambiente educacional, este tipo de acessibilidade vem se tornando cada vez mais importante de ser considerado pelos profissionais da educação.

Desenho Universal

O conceito de Desenho Universal (DU) foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte – EUA por profissionais da área da arquitetura. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146) define Desenho Universal como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Como o próprio nome sugere o DU sugere a universalização do uso sem que haja a necessidade de adequações para que um público específico, como é o caso das pessoas com deficiência, possa acessar. Ou seja, é o processo de criar, desenvolver, construir produtos e ambientes que sejam acessíveis para todas as pessoas sem distinção desde a sua concepção.

Um grupo de arquitetos americanos liderados por Ron Mace, que era uma pessoa com deficiência, estabeleceram sete princípios para o desenho universal. A seguir, no quadro 06, apresentamos estes princípios com base na cartilha apresentada pela equipe da então Senadora Mara Gabrilli.

Quadro 05. Sete princípios do Desenho Universal

IGUALITÁRIO (Uso equiparável)	São espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos (p. 12).
ADAPTÁVEL (Uso Flexível)	Design de produtos ou espaços que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis para qualquer uso (p. 13)
ÓBvio (Uso Simples e Intuitivo)	De fácil entendimento para que uma pessoa possa compreender, independente de sua experiência, conhecimento, habilidades de linguagem, ou nível de concentração (p. 14).
CONHECIDO (Informação de Fácil Percepção)	Quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptador, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição (p.14)
SEGURO (tolerante ao Erro)	Previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais ou não intencionais (p.15).
SEM ESFORÇO (Baixo Esforço Físico)	Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga (p.16)
ABRANGENTE (Dimensão e Espaço para Aproximação e Uso)	Que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, anões etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas etc.) (p. 16)

Fonte: elaborado pelos autores (2025) com base em:
Desenho Universal Um conceito para Todos⁸.

⁸ Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

Partindo do pressuposto do DU, que nasce na arquitetura e que aborda elementos gerais, surge o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A partir de uma revisão sistemática desenvolvida, as autoras Prais, Stein e Vitaliano (2020) apresentam que o DUA é “a busca de organizar o ensino de uma maneira adequada para que um maior número de alunos aprenda, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem” (Prais, Stein e Vitaliano, 2020, p. 3).

Ainda de acordo com as autoras Cast (2011) defende a necessidade de os professores se atentarem aos objetivos propostos pelos organizadores do Desenho Universal para aprendizado (Meyer; Rose; Gordon, 2014) no momento de elaboração do plano de aula, são eles

- 1) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, 2) proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos, 3) promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (Prais; Stein; Vitaliano, 2020, p. 4).

A pesquisa apresentada pelas autoras evidencia que um planejamento de aula embasado no DUA oferece suporte aos professores, permitindo que eles reconheçam as necessidades e as potencialidades dos alunos, atendendo estas especificidades em coerência com os diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula.

O PAPEL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por fim, após conhecer os elementos socio-histórico-legais que fazem parte da construção da educação especial no Brasil, entendermos quem é o público-alvo dessa política e conceituar acessibilidade, Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem vamos dialogar sobre o papel do Gestor.

De acordo com o Art. 10 da Resolução nº 4/2009, o “projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE” (MEC, 2009), dessa forma, é necessário que o gestor da instituição estruture o Atendimento Educacional Especializado para os alunos que fazem parte da Educação Especial.

Caso haja alunos Surdos na instituição, é necessário que o profissional Intérprete de Libras faça parte da equipe escolar para promover a acessibilidade comunicacional destes alunos, além disso, a inserção do instrutor surdo para o ensino de Libras seguindo os três momentos didático pedagógicos do AEE para pessoas com Surdez (Em Libras, De Libras e Em Língua Portuguesa) apresentados por Damázio (2007)⁹.

Alguns alunos necessitam de suporte diário para o desenvolvimento de suas funções motoras, higiene, locomoção entre outros. O profissional que atende estas especificidades tem várias nomenclaturas a depender da escola, da cidade ou do estado: profissional de apoio, auxiliar educacional, entre outros. A gestão da escola é responsável por gerenciar esta equipe que dá suporte aos alunos, estando sempre atenta se as necessidades dos educandos estão sendo atendidas.

É de responsabilidade também dos gestores a formação continuada da equipe escolar, no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, fomentando cursos de capacitação, palestras, rodas de conversa que abordem sobre a temática.

A construção de uma Cultura de Inclusão é extremamente relevante para a verdadeira integração das PCD no ambiente escolar, elaborando mecanismos que possibilitem o diálogo da equipe sobre as necessidades de adequação e experiências do dia a dia. A organização de fóruns, palestras e a consideração em acrescentar os dias de comemoração dos dias de luta das pessoas com deficiência, apresentados o quadro 03, no calendário escolar.

É necessário que a gestão escolar esteja atenta às questões de acessibilidade arquitetônica e busque o apoio da secretaria de educação para realizar as adaptações estruturais necessárias. Tais adequações são essenciais para garantir que pessoas com deficiência tenham pleno acesso a todos os espaços da escola, incluindo laboratórios, quadras esportivas, banheiros e salas de aula.

O uso de materiais acessíveis também é fator imprescindível para o acesso educacional dos alunos com deficiência. A gestão precisa também buscar suporte para a aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis e, principalmente, de material didático acessível conforme apresenta o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Decreto nº 9.099/2017).

⁹ Livro do curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação a Distância- MEC.

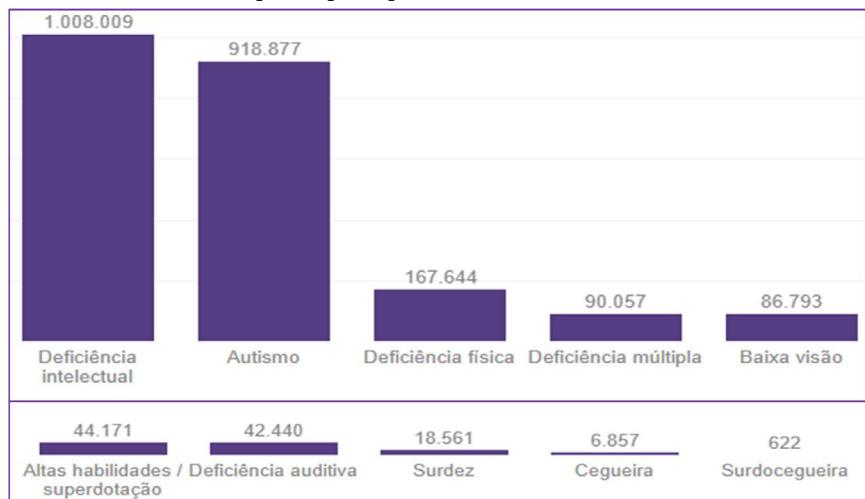
CONCLUSÃO

Ao analisar os elementos sócio-históricos e legais que fundamentam a educação especial no Brasil, bem como as contribuições internacionais à área, este trabalho evidencia a importância de revisitar criticamente o passado. Esse exercício não apenas valoriza as conquistas alcançadas, mas também serve como alerta para que os equívocos já cometidos não se repitam, fundamentando, assim, a relevância desta análise de conjuntura.

Por meio das discussões, compreendemos assim como defendem Bock; Gesser; Nuernberg (2018) que investir na acessibilidade e no Desenho Universal em todos os aspectos é fundamental para eliminar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo para todas as pessoas.

Por fim, apresentamos o importante papel do gestor escolar na construção de uma cultura de inclusão que possibilite não somente a inserção do público-alvo da educação especial no ambiente educacional, mas a sua verdadeira inclusão de modo que eles façam parte do cotidiano e que sintam-se parte dessa comunidade. Cada vez mais as pessoas com deficiência estão sendo inseridas no ambiente educacional.

Figura 05. Quantidade de estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência - 2024



Fonte: Diversa (2024)¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

Como é possível identificar na Figura 05, o Brasil possui mais de 2,3 milhões de estudantes da educação especial. Diante desse expressivo número, é fundamental que nós, profissionais da educação, estejamos atentos às necessidades específicas desse público, promovendo ações que garantam sua plena acessibilidade e inclusão no ambiente educacional.

Dessa forma, contribuiremos gradualmente para a transformação social necessária, a fim de que a escola torne-se de fato um espaço inclusivo e acolhedor para todos.

REFERÊNCIAS

- BHASKAR, Roy. **A realist theory of science.** Brighton: Harvester Press, 1978.
- BHASKAR, Roy. **Scientific Realism and Human Emancipation.** London: Verso, 1986.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, 2018, p. 143-160.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13031.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.306, de 3 de março de 2022.** Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/Lei/L14306.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.605 de 20 de junho de 2023.** Institui o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14605.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova

Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10177.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10645.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.063, de 4 de maio de 2022. Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11063.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023. Art. 1º Fica instituído o Programa Federal de Ações Afirmativas - PFAA, no âmbito da administração pública federal direta, com a finalidade de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, consideradas as suas especificidades e diversidades. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11785.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.792, de 23 de novembro de 2023. Dispõe sobre a acessibilidade nas edificações sob a administração ou a utilização dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11792.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.794, de 23 de novembro de 2023. Institui a Câmara Interministerial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11794.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.411, de 14 de março de 2025. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12411.htm#art16. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Decreto no 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 de ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961. Institui o “Dia do Cego”, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legislacao/fed/decret/1960-1969/decreto51045-26-julho-1961-390738-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devida à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 , acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6215.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a 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. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** Resumo Técnico. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei no 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.622, de 8 de maio de 2012. Institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12622.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.622, de 8 de maio de 2012. Institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12622.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. 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. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. 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. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. 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. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.031, de 24 de setembro de 2014. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de local ou serviço habilitado ao uso por pessoas com ostomia, denominado Símbolo Nacional de Pessoa Ostomizada. Brasília, 2014. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13031.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2015. Disponível, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.472, de 31 de julho de 2017. Institui o Dia Nacional de Combate ao Preconceito contra as Pessoas com Nanismo. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13472.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13585.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.830, de 13 de maio de 2019. Dispõe sobre a prática da equoterapia. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13830.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. 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. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade

de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guiaintérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/Lei/L14704.htm#art1. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.951, de 2 de agosto de 2024. Dispõe sobre a coloração da órtese externa denominada bengala longa, para fins de identificação da condição de seu usuário. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14951.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.992, de 3 de outubro de 2024. Altera a Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018, para estabelecer medidas que favoreçam a inserção de pessoas com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14992-3-outubro-2024-796431-publicacaooriginal-173278-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.155, de 30 de junho de 2025. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir o incentivo ao empreendedorismo entre as medidas de apoio às pessoas com deficiência e para atualizar a terminologia relativa às pessoas com deficiência. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15155.htm#art2. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.176, de 23 de julho de 2025. Altera a Lei nº 14.705, de 25 de outubro de 2023, para prever programa nacional de proteção dos direitos da pessoa acometida por Síndrome de Fibromialgia ou Fadiga Crônica ou por Síndrome Complexa de Dor Regional ou outras doenças correlatas. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15176.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Altera a Lei nº 4.024/1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, no Artigo 9. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam. Brasília, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7405.htm Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas. Brasília, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Brasília, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8160.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta de Projeto de Lei. Alterar o inciso III do art. 4º, o art. 58, o art. 59 e o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para substituir a terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” por “Transtorno do Espectro Autista – TEA. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/2022/3-2022-MEC.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 03/2011- MEC/SEESP/GAB.** Atendimento de estudantes com deficiência com 18 anos ou mais. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/atendimento-de-estudantes-com-deficiencia-com-18-anos-ou-mais-nota-tecnica-032011-mecseespgab/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB.** Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgab/>. Acesso em: 14 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 08/2011- MEC/SEESP/GAB.** Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/orientacao-para-promocao-de-acessibilidade-nos-exames-nacionais-nota-tecnica-082011-mecseespgab/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 15/2010 - MEC/ CGPEE/GAB.** Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/orientacoes-sobre-atendimento-educacional-especializado-na-rede-privada-nota-tecnica-152010-mec-cgpeegab/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 19/2010 - MEC/SEESP/GAB.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica conjunta nº 02 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília – DF, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=18047&Itemid. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC nº 9 - SEESP/GAB/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/orientacoes-para-a-organizacao-de-centros-de-aee-nota-tecnica-092010-mecseespgab/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília – DF, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid=. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 046 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Altas Habilidades/Superdotação. Brasília – DF, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidario_2015.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília – DF, 2013. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/notatecnican055centrosdeaee.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 101 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília – DF, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidario_2015.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 13 / 2009 / MEC / SEESP /DPEE.** A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Brasília – DF, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidario_2015.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 15 / 2015 / MEC / SECADI /DPEE.** Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014. Brasília – DF, 2015. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/214535/MEC_SECADI_DPEE_Nota_Tecnica_15_2015_Avaliacao_tecnica_do_indicador_relativa_ao_cumprimento_da_Meta_4_do_PNE.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Brasília – DF, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nota_tecnica_20_orientacao_aplicacao_multa_20mar.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília – DF, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 25 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC.** Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. Brasília - DF, 2016. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva. Brasília - DF, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13288&Itemid=. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 29 – MEC/SECADI/DPEE.** Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis. Brasília - DF, 2014. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nott29_secadi_dpee_14042014.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/SECADI.** Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial, em cumprimento à estratégia 4.14, constante do anexo da Lei 13.005/2014. Brasília - DF, 2016. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40361-not-tec-035-2016-dpee-secadi-mec-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 36 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Brasília - DF, 2016. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 38 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013. Brasília - DF, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidiario_2015.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 40 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.** O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação. Brasília - DF, 2015. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Brasília – DF, 2015. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 50 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE.** Manifestação sobre demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Ref.: Orientações sobre promoção de acessibilidade no ENEM. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 51 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE.** Implementação da Educação Bilingue. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília – DF, 2011. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 73 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília – DF, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/secadi_documento_subsidario_2015.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília – DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília – DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 35/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003.** Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio. Brasília – DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022.** Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília – DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

[php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília – DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020.** Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília – DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.** Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília – DF, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.** Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília – DF, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: /2022. Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação.** Brasília – DF, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial. Educação Especial:** Um direito assegurado. Brasília – DF, 1994. Disponível em: <https://gedh-uerj>.

pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/24531/1994_MEC_Seesp_Politica_Nacional_Educacao_Especial.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.793 de 1994.** Inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com Necessidades Especiais. Brasília – DF, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9864>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.678 de 2002.** Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa. Brasília – DF, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Mec nº 243, de 15 de abril de 2016.** Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Brasília – DF, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1840/portaria-mec-n-243>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-no-3284-de-7-de-novembro-de-2003-acessibilidade>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000.** Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille. Brasília – DF, 2000. Disponível em: <https://www.uff.br/wp-content/uploads/2023/07/port554.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial

e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília – DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília – DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília – DF, 2010. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília – DF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2135&Itemid=. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 2, de 8 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a acessibilidade de obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino comum e do atendimento educacional especializado e de obras de literatura infantil e juvenil, voltadas aos alunos com necessidade educacional especial sensorial da educação básica. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2008/resolucao-cd-fnde-no-2-de-8-de-janeiro-de-2008>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Transtorno do Espectro Autista: entenda os sinais. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/sauda/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/transtorno-do-espectro-autista-entenda-os-sinais>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília – DF, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: /2022. Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília, 2022. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 18,de 24 de abril de 2007. Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas

com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos. Brasília – DF, 2007. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documents/2353.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CARLETTTO, Ana Claudia ;CAMBIAGLI, Silvana. **Desenho Universal:** Um conceito para todos. Mara Gabrilli. S.d. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRGLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity:** Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999.

CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA". **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Montreal, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Convencao_da_Guatemala.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoas com Surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. **Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias.** Caracas, 2002. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Caracas.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

DECLARAÇÃO DE CAVE HILL. **Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência.** Cave Hill-Barbados, 2003. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_CaveHill.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. Madri, Espanha, 2003. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Madri.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

DECLARAÇÃO DE QUITO. **Seminário e Oficina Regional das Américas.** Quito, Equador, 2003. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Quito.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

DECLARACIÓN DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA. **XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.** Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2003. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/>

saudade/arquivos/deficiencia/Declaracao_SantaCruz_de_la_Sierra.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

DIVERSA. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

DPI. **Declaração de Sapporo. 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International**. Sapporo - Japão, 2002. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saudade/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Sapporo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Conheça 7 tipos de acessibilidade para tornar nossa sociedade mais inclusiva**. Fundação Dorina Nowill para Cegos. (s.d.) Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/blog/sete-tipos-de-acessibilidade/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GLOBAL PERSPECTIVES. **Declaração de Washington**. Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente. Washington – Estados Unidos da América, 1999. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saudade/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Washington.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

GOVERNO DO PARANÁ. **Deficiência Múltipla**. Secretaria do Desenvolvimento Social e Família. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/Pagina/Deficiencia-Multipla>. Acesso em: 14 ago. 2025.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Conceituando a surdocegueira**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/nucleos-de-atendimento-especializado/NAEPS/conceituando-a-surdocegueira>. Acesso em: 14 ago. 2025.

INSTITUTO PARADIGMA. **Os tipos de acessibilidade para incluir pessoas com deficiência**. Instituto Paradigma: pessoas incluindo pessoas. (s. d.) Disponível em: <https://iparadigma.org.br/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MEYER, Ane; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid. Acesso em: 12 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_pessoas_deficientes.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração de Direitos do Deficiente Mental. Nova Iork - EUA. 20 de dezembro de 1971. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_de_pessoas_com_deficiencia_mental_de_22_12_1971.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração de Manágua. República da Nicarágua, 1993. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris - França. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96. 1993. Disponível em: <https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. 1982. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/programa_acao_mundial.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Banco Mundial. 2011. **Relatório mundial sobre a deficiência.** Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PAIVA JR., Francisco Autismo e a nova CID-11. Canal Autismo, 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/autismo-e-a-nova-cid-11/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane d Souza; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1268>. Acesso em: 13 ago. 2025.

REHABILITATION INTERNATIONAL. Carta para o Terceiro Milênio. Londres, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em 26 ago. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** o paradigma do século 21. Revista Inclusão. ano I, n. 1, out., 2005, p. 19-23.

UNESCO. **Declaração de Incheon:** Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 26 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien. Jomtien – Tailândia: março de 1990.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) APLICADO AO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: DIRETRIZES ATUAIS, EVIDÊNCIAS E IMPLEMENTAÇÃO ORIENTADA A RESULTADOS

Daiane Carolina da Cruz¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, a literatura ainda é limitada no que se refere a estudos consistentes sobre a elaboração e a implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no contexto escolar. No entanto, observa-se um avanço gradual nessa área, impulsionado pelo crescente interesse de profissionais da educação e da saúde em promover uma inclusão escolar efetiva, fundamentada em evidências científicas e no princípio da equidade.

A educação inclusiva brasileira apresenta normativas como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, o Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI (2023), demandando instrumentos de gestão pedagógica capazes de traduzir direitos em práticas mensuráveis. O PEI responde a essa necessidade, articulando avaliação funcional, metas curriculares adaptadas, apoios, recursos e critérios de monitoramento. A atualização do Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalizado e homologado em 2024, reposiciona o PEI como vetor de qualidade, continuidade e corresponsabilização entre escola, família e profissionais da equipe multidisciplinar, com foco no atendimento de estudantes com TEA.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023 e sua reanálise/homologação em 2024, detalha orientações específicas para estudantes com TEA, destacando: (I) centralidade do planejamento individualizado; (II) necessidade de apoios razoáveis e ajustes curriculares; (III) formação continuada de docentes

¹ Psicóloga CRP 08/32463 e Analista do Comportamento – E-mail: daianecruz.psi@gmail.com.

e equipes; e (IV) monitoramento por indicadores. Essas diretrizes reforçam a obrigatoriedade de práticas que assegurem permanência, participação e aprendizagem com qualidade, ancoradas em um PEI robusto.

DEFINIÇÃO OPERACIONAL E PRINCÍPIOS DE QUALIDADE DO PEI

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma alavanca de equidade porque transforma direitos em rotinas pedagógicas mensuráveis: parte de uma avaliação funcional inicial, traduz metas alinhadas ao currículo e específica apoios, recursos e critérios de monitoramento. Essa engenharia instrucional reduz barreiras e personaliza o ensino para o estudante com TEA na classe comum, elevando acesso, participação e aprendizagem. No Brasil, a LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012 reconhecem a pessoa autista como pessoa com deficiência e asseguram atendimento educacional adequado, o que o PEI operacionaliza no chão da escola. Em síntese: o PEI é o elo entre o dever legal e a prática pedagógica baseada em evidências.

O marco normativo recente reforça esse protagonismo. O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado e homologado em 13/11/2024, orienta redes e escolas a estruturarem atendimento a estudantes com TEA enfatizando planejamento individualizado, apoios razoáveis e monitoramento por indicadores de resultado. O portal do MEC e a nota oficial de homologação evidenciam a atualização de diretrizes e a centralidade do PEI para garantir qualidade e continuidade pedagógica. Na prática, o documento consolida a necessidade de governança do PEI: responsabilização entre regência, AEE, gestão e família, com revisões periódicas transparentes, o que eleva a maturidade do processo decisório e mitiga descontinuidade entre etapas escolares.

A literatura nacional recente converge em três vetores críticos de sucesso. Primeiro: construção do PEI por equipe multidisciplinar, com participação da família, aumentando fidelidade de implementação e engajamento do aluno. Segundo: metas e objetivos de curto prazo com critérios claros de domínio e coleta sistemática de dados, possibilitando ciclos: (planejar, executar, estudar e agir). Terceiro: desenho de apoios curriculares, comunicacionais e ambientais, incluindo tecnologia assistiva e comunicação alternativa. Estudos e análises contemporâneas destacam ganhos e gargalos, formação docente e cultura de dados apontando o PEI como eixo estruturante da ação pedagógica inclusiva.

No vetor jurídico-político, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a LBI consolidam a equiparação do TEA à deficiência “para todos os efeitos legais”, portanto garantindo o arsenal de direitos relativos à acessibilidade, ajustes razoáveis e educação inclusiva. Documentos explicativos oficiais e análises jurídicas recentes reiteram a obrigatoriedade de políticas e práticas que materializam esses direitos no cotidiano escolar. O PEI é o instrumento robusto dessa materialização: registra decisões, metas, responsabilidades, evidências e revisões, permitindo auditoria pedagógica e proteção de direitos. Em suma, sem PEI efetivo, o direito corre risco de se tornar letra morta; com PEI bem implementado, o direito se torna experiência de aprendizagem e participação.

Por fim, a agenda de equidade requer gestão por evidências. O PEI deve apresentar indicadores de acesso (uso de apoios previstos), processo (fidelidade de implementação e frequência de monitoramento) e resultado (progresso em objetivos e participação social), com ritos de revisão trimestral. Materiais do MEC e da BNCC sobre educação inclusiva reforçam a necessidade de desenho instrucional responsável, formação continuada e arranjos colaborativos intraescolar. Ao articular dados e decisões, o PEI se torna um documento operacional que alinha ética, legalidade e eficácia pedagógica, um imperativo ético-legal de quem lidera a inclusão com excelência.

ESTRUTURA PARA A CONSTRUÇÃO DO PEI

Estudos nacionais recentes têm indicado que o PEI impacta positivamente engajamento, acessibilidade curricular e continuidade de aprendizagens quando: (a) é construído por equipe multidisciplinar; (b) adota metas claras e mensuráveis, alinhadas à BNCC; (c) integra avaliação contínua com dados objetivos; e (d) vincula apoios à função do comportamento/alvo.

A seguir são apresentadas etapas que devem ser cumpridas de forma a favorecer a construção e implementação eficaz do documento.

- **Etapa 1- Avaliação e linha de base:** esta fase consiste em levantar informações sobre o estudante para compreender repertórios já consolidados, habilidades emergentes e déficits incluindo: observação direta em sala e outros contextos escolares, entrevistas com professores, familiares e terapeutas para identificar pontos

fortes, barreiras à aprendizagem e aspectos socioemocionais. O objetivo é estabelecer um ponto de partida (linha de base) para orientar metas individualizadas.

- **Etapa 2- Definição de metas e objetivos:** Com base na avaliação inicial, são traçadas metas (Específicas, Mensuráveis, Alcançáveis, Relevantes e Temporais).
- **Etapa 3- Estratégias de ensino e apoios:** Aqui são especificadas as práticas pedagógicas, os recursos de acessibilidade e os apoios necessários para atingir as metas. Inclui: Métodos de ensino, adaptações curriculares, apoios humanos (professor auxiliar, acompanhante terapêutico) e apoios ambientais (redução de estímulos distratores, organização do espaço). O foco é garantir acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições.
- **Etapa 4- Indicadores e monitoramento:** Definição dos critérios de avaliação e formas de registro para acompanhar o progresso do estudante: Indicadores quantitativos: frequência, porcentagem de acertos, tempo de engajamento. Indicadores qualitativos: participação em interações sociais, autonomia, iniciativa. Periodicidade: registros semanais, revisões trimestrais e relatórios de evolução. O monitoramento contínuo permite tomada de decisão baseada em dados e ajustes oportunos no PEI.
- **Etapa 5- Revisão:** Ao final de cada ciclo (trimestre, semestre ou ano), a equipe realiza uma revisão formal para verificar se as metas foram atingidas. Atualizar objetivos com base no progresso do estudante. Planejar transições (para o próximo, trimestre, semestre, ano ou série), garantindo continuidade de apoios e estratégias bem-sucedidas. Esse processo assegura a implementação correta e alinhamento entre escola, família e rede de apoio.

A IMPORTÂNCIA DO PEI PARA A EQUIDADE E OS DIREITOS DA PESSOA TEA.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico essencial para promover a equidade educacional, pois reconhece que cada estudante apresenta necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem singulares. No caso da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o PEI assegura que as intervenções sejam planejadas de forma personalizada, mensurável e baseada em evidências científicas, garantindo acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições.

Do ponto de vista legal, a pessoa com TEA é equiparada à pessoa com deficiência (Lei nº 12.764/2012 e Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015), fazendo jus a todos os direitos, recursos e apoios previstos para inclusão educacional e social. O PEI operacionaliza esses direitos ao definir adaptações curriculares, apoios especializados, estratégias de ensino e critérios de acompanhamento, de forma documentada e monitorável.

Assim, a implementação do PEI não é apenas uma boa prática pedagógica, mas um imperativo ético e legal, sendo fundamental para que a escola cumpra seu papel de garantir a equidade, superar barreiras à aprendizagem e assegurar a efetividade dos direitos da pessoa com TEA no ambiente escolar.

EXEMPLO DE ESTRUTURA DO PEI

Indicamos abaixo uma sequência de 9 (nove) ‘passos’ estruturantes do PEI.

- Identificação do Estudante (Nome, idade, data de nascimento, escola, ano/série, tipo de escola, equipe responsável, período de avaliação).
- Informações sobre o Estudante (Diagnóstico, médico responsável, uso de medicação e horários, alergias, seletividade alimentar, forma de comunicação, comportamentos interferentes, estratégias de autorregulação, interesses e hiperfocos)
- Atendimento Extraescolar (Profissionais envolvidos: psicologia, fonoaudiologia, TO, psicopedagogia, frequência, locais de atendimento, contatos, presença de acompanhante terapêutico ou professor auxiliar)
- Rotina Semanal do Aluno (Dias da semana, horários, atividades que a criança realiza)
- Avaliação Inicial – Linha de Base (Instrumentos utilizados, habilidades consolidadas, habilidades emergentes e déficits nas áreas: comunicação, social, psicomotora, autocuidado, acadêmica, comportamentos restritivos/repetitivos, estereotipias)
- Planejamento por Área do Currículo (Área de ensino, objetivo geral da turma, objetivo específico do aluno, adaptações necessárias, estratégias de ensino, critérios de avaliação e indicadores de progresso)

- Participação na Comunidade Escolar (Eventos, atividades extracurriculares, estratégias para inclusão, observações sobre interações sociais)
- Monitoramento e Revisão (Registro periódico de progresso, reuniões de devolutiva, ajustes do PEI)
- Assinaturas (Coordenador pedagógico, professor regente, responsável pela criança, data e local de elaboração/revisão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) emerge como um instrumento essencial para consolidar uma educação inclusiva, com base em equidade e orientada por evidências científicas. Ao articular avaliação inicial, metas claras, estratégias pedagógicas personalizadas e monitoramento contínuo, o PEI transforma legislações e pareceres normativos, como o CNE/CP nº 50/2023, em práticas concretas no cotidiano escolar. Essa abordagem garante não apenas o acesso, mas a participação efetiva e o desenvolvimento acadêmico e socioemocional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições que demandam suporte educacional especializado.

Além de atender a um imperativo ético e legal, o PEI promove uma corresponsabilização entre escola, família e equipe multidisciplinar, fortalecendo a cultura de dados e a tomada de decisão fundamentada. Ao possibilitar ajustes pedagógicos responsivos e a superação de barreiras à aprendizagem, o PEI se consolida como ferramenta estratégica para assegurar a equidade educacional e a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. Dessa forma, mais do que um documento formal, o PEI representa um compromisso com a qualidade, a inclusão e a justiça social no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Disponível em: Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 9 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. MEC. **Nota “MEC homologa pareceres do CNE” (13/11/2024)**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mec-homologa-parceres-do-conselho-nacional-de-educacao?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação Inclusiva na Escola Regular. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/196-educacao-inclusiva-na-escola-regular>. Acesso em: 9 out. 2025.

REFLEXÕES SOBRE O DECRETO N° 12.686/2025 E OS NOVOS RUMOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga¹

A trajetória da educação especial no Brasil nas últimas décadas é atravessada por uma tensão dialética contínua: de um lado, a consolidação do paradigma da educação inclusiva, fundamentado no modelo social da deficiência e no arcabouço normativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD); de outro, a persistência de concepções capacitistas (Mapurunga, 2024) que buscam reabilitar o modelo segregacionista. É nesse cenário de disputas que é instituída nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI).

A instituição da PNEEI, por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), se estabelece como a consolidação da perspectiva inclusiva da educação especial como política de Estado. Nesse sentido, é importante destacar que o novo dispositivo não configura ruptura com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, mas sua necessária atualização e institucionalização em ato normativo, reafirmando seus princípios e conferindo-lhes estrutura de governança que possibilita o avanço de sua implementação.

Trata-se da institucionalização, em instrumento normativo de maior densidade, do acúmulo advindo das transformações proporcionadas pela PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008). O Decreto resulta de amplo processo de escuta social conduzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e sua Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DIPEPI), fundamentando-se no art. 84 da Constituição Federal para assegurar a fiel execução dos marcos legais vigentes.

¹ Diretor na Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). E-mail: mapuranga@mec.gov.br.

A PNNEPEI/2008, embora fundamental como marco político paradigmático, possuía caráter apenas orientativo. Essa ausência de força normativa cogente revelou-se vulnerabilidade estrutural, permitindo a proposição de ações em dissonância com o modelo social que devia guiar a política de educação especial. Dessa maneira, tornou-se imperativo reforçar a segurança jurídica, especialmente após o período de desinvestimento (2016-2022) e a tentativa de institucionalização do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que reintroduzia a lógica segregacionista.

A nova PNNEI responde à necessidade de esclarecimentos conceituais à luz da CDPD, institucionalizando a compreensão da inclusão como processo de eliminação de barreiras. Ademais, atualiza demandas sociais e científicas acumuladas em mais de uma década, reafirmando o caráter não substitutivo do Atendimento Educacional Especializado e adequando-se a novos contextos educacionais sem alterar o caráter original do serviço.

A arquitetura normativa do Decreto nº 12.686/2025 materializa-se em uma estrutura que articula princípios, operacionalização e governança, configurando um desenho institucional que transcende a mera reorganização burocrática. Essa estruturação representa o amadurecimento, tensões e aprendizados no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, consolidando em dispositivos normativos o que antes figurava disperso em notas técnicas e orientações pedagógicas.

Em seu Capítulo I, a PNNEI estabelece sua finalidade e princípios, assegurando o direito à educação com “igualdade de oportunidades” e “sem discriminação”. Reafirma o caráter transversal da educação especial e define o sistema educacional inclusivo como organização que assegura a inclusão em classes comuns, provendo o apoio necessário.

Adiante, no Capítulo II, se organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade pedagógica complementar ou suplementar, jamais substitutiva. Também se trata do Estudo de Caso como metodologia para identificação de barreiras e definição de estratégias. Ali, fica estabelecido que os serviços educacionais para estudantes público da educação especial não depende de laudo médico, o que já estava consignado em nota técnica, mas continuava como prática nas redes de ensino.

O Capítulo III, por sua vez, inova ao instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), estabelecendo governança que reconhece a complexidade federativa brasileira. Essa arquitetura

é fundamental para enfrentar desigualdades regionais, estabelecendo objetivos de formação continuada, articulação intersetorial e monitoramento. Serão providas mais de 2.000 bolsas para agentes territoriais de governança, além de fomentar Observatórios da Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Autodefensoria contra o Capacitismo e a Favor da Educação Inclusiva, protagonizada por pessoas com deficiência intelectual, autistas e síndrome de Down.

Assim, a PNEEI 2025 introduz avanços importantes, a reação de setores conservadores revela a persistência de disputas paradigmáticas sobre a humanidade e direitos das pessoas com deficiência existir e conviver em espaços comuns. Os argumentos mobilizados — violação do “direito de escolha” ou ameaça às instituições especializadas — expõem o que Campbell (2009) denomina “capacitismo internalizado”: a naturalização da segregação sob o álibi da “proteção”.

É fundamental esclarecer que a política não inviabiliza o funcionamento das instituições especializadas, mas reafirma seu papel no AEE complementar, não substitutivo. Quanto à formação mínima estabelecida, dados do Censo Escolar (2021) mostram que apenas 5,8% dos professores declaravam possuir 80 horas de formação em educação especial, evidenciando a necessidade de patamares mínimos como ponto de partida.

Tal como aconteceu em 2008, o Decreto inaugura novo ciclo de construções, constituindo-se um convite à participação dos entes federados, sociedade civil e pessoas com deficiência na consolidação de um sistema educacional inclusivo. Cabe lembrar, no entanto, o que nos ensina Paulo Freire (2019), a transformação social não ocorre por decreto, mas através da práxis — ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo. Assim, a implementação efetiva da PNEEI/2025 exigirá mobilização de gestores, movimentos anticapacitistas e toda sociedade civil. A luta pela educação inclusiva transcende aspectos formais, afirmando-se como paradigma civilizatório de reconhecimento da dignidade e direitos humanos das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autistas, altas habilidades ou superdotação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020. (Revogado)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica: 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

MAPURUNGA, Francisco Alexandre Dourado. **Capacitismo no contexto escolar: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

POSFÁCIO

PARA NÃO CONCLUIR

Este livro nasceu da necessidade de promover reflexões consistentes acerca da gestão escolar na perspectiva da educação especial e inclusiva, compreendendo-a como um campo em permanente transformação, tensionado por demandas políticas, éticas, pedagógicas e humanas. Ao longo dos capítulos, discutimos a importância da formação continuada e da autogestão da aprendizagem como dimensões estruturantes do fazer educativo e da atuação do gestor escolar sujeito que, para além das funções administrativas e pedagógicas constitui-se como líder formativo, mediador de saberes e articulador de processos que mobilizam o coletivo escolar em direção a uma cultura institucional inclusiva.

Reconhecer o gestor como protagonista do processo formativo significa compreender que a formação não se esgota em cursos pontuais ou em prescrições externas, mas se concretiza em um movimento reflexivo, processual e permanente. A autogestão da aprendizagem, nesse contexto, desponta como estratégia emancipatória: o gestor que aprende a aprender e ensina sua equipe a fazê-lo constrói uma práxis crítica, capaz de ressignificar o cotidiano escolar e transformar o espaço da escola em ambiente de aprendizagem mútua e colaborativa. Assim, a formação continuada é entendida não apenas como uma exigência profissional, mas como um ato político e ético em defesa do direito de todos à educação.

Por essa razão, escolhemos “**não encerrar**” esta obra com uma conclusão definitiva. Em lugar de um fechamento, deixamos um convite: o de continuar formando-se, gerindo-se e aprendendo. Esta decisão reflete a própria natureza da gestão educacional e da educação especial e inclusiva campos que, por essência, não comportam o imobilismo, mas se reinventam continuamente diante das novas realidades, legislações e práticas pedagógicas que emergem nas escolas brasileiras.

Uma semana após encaminharmos esta coletânea para a fase de diagramação na editora, etapa em que seus textos já se encontravam finalizados e prontos para publicação, fomos surpreendidos por um marco

histórico no cenário educacional brasileiro: a promulgação do **Decreto nº 12.686, de 21 de outubro de 2025**, que institui a **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Esse ato normativo reafirma o compromisso do Estado brasileiro com os princípios da **Constituição Federal de 1988**, da **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (Decreto nº 6.949/2009), da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996) e da **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015).

Nesse sentido, este livro, que começou como um percurso formativo e reflexivo sobre gestão escolar inclusiva, encontra no Decreto nº 12.686/2025 **não um ponto final**, mas um **marco de recomeço**. A partir dele, somos desafiados a reinterpretar e ampliar nossas práticas, dialogando criticamente com a nova legislação e reafirmando o compromisso com uma educação que reconhece a diferença como valor constitutivo da condição humana.

Encerramos, assim, **não concluindo**, mas sinalizando caminhos. Porque educar, gerir e incluir são verbos inacabados, que se reinventam na tessitura do tempo, nas vozes das escolas e nas múltiplas formas de existir e aprender. Que esta obra inspire novas leituras, práticas e formações e que cada gestor, ao exercitar a autogestão da própria aprendizagem, fortaleça em si a certeza de que a educação especial e inclusiva é processo, movimento e transformação contínua.

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Túlio Adriano Marques Alves Gontijo

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite - Doutora e Mestre em Educação (UNESP/SP).

Especialista em Gestão Escolar (UFSCAR/SP), Psicopedagogia (FACIBE/MG) e em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância (UNIVESP/SP). Supervisora formada no Modelo Denver de Intervenção Precoce ao Autismo, certificada pelo Instituto Farol. Licenciada em Pedagogia (IMESS/SP) e Letras/Espanhol (UNAR/SP). Atualmente, é professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR), atuando na linha de pesquisa “Educação, Cultura e Diferenças”.

Sua trajetória acadêmica e profissional concentra-se na grande área de ensino-aprendizagem, didática e práticas pedagógicas inclusivas, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como contextos não escolares.

Antonio Henrique Coutelo de Moraes - Possui Pós-Doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a supervisão da Profa. Dra. Solange Maria de Barros. É Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), onde também realizou sua graduação em Letras. Possui ainda graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente, é professor no curso de Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFR,

de Ciências da Linguagem da UNICAP e em Estudos de Linguagem da UFMT. Sua experiência acadêmica e profissional está voltada para as áreas de Ensino e Línguas Estrangeiras Modernas, com ênfase nos temas: inclusão, aquisição e ensino de línguas estrangeiras, ensino de inglês, surdez e as interfaces entre essas áreas.

Tulio Adriano Marques Alves Gontijo - Docente da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Possui doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem - PPGEL/ UFMT. Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atual coordenador de Diversidade (CD/CAAF/UFJ). Foi Coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMT (2021 - 2024) e Professor de Ensino Superior do Centro Universitário do UNIVAG (2019 - 2024). Membro do NEPEL - Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem.



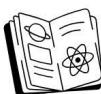
OS AUTORES

Aline Fernanda Ventura Savio Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Aureny Gomes Coelho Figueiredo
Daiane Carolina da Cruz
Eudete A. Oliveira de Souza
Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
Geicivani F. Da Silva Costa
Ivonês Ferreira de Souza Abílio Laura
Jucicleia Pereira Ferreira
Kamila M. Cardinal
Leandro José do Nascimento
Lucas Santana Delgado
Luciano da Silva Pereira
Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro
Marcos Vinicius de Sousa Gontijo
Maria Aparecida da Silva
Maria P. De Souza Santana
Matheus Lucas de Almeida
Michele Cristina Ferreira Pombo
Silvia Maria dos Santos Stering
Tulio Adriano Marques Alves Gontijo
Wilma Angélica Da Silva

DEIXE SUA MARCA, PUBLIQUE COM A GUARÁ



TESSES, DISSERTAÇÕES E TCC'S
Adaptamos seu trabalho para publicação,
levando seu trabalho para mais pessoas.



CAPÍTULO DE LIVRO
Transforme seu artigo ou trabalho acadêmico
em um capítulo de livro.



EBOOKS
Publique na versão digital e tenha seu
trabalho disponível em diversos dispositivos.

- @guaraeditora
- 64 9 9604-0121
- contato@guaraeditora.com.br
- guaraeditora.com.br





ISBN: 978-65-988440-8-0

844080

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-65-988440-8-0.

9 786598 844080