

GESTÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson (Orgs.)



EDESP-UFSCar



GESTÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA



Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson (Organizadoras)

GESTÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

1ª Edição
São Carlos / SP
EDESP-UFSCar
2025

Copyright © 2025 dos autores.

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade
da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson,
Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)
Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)
Clarissa Bengtson (UFSCar)
Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)
Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)
Jacylene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)
Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)
Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)
Marcia Duarte Galvani (UFSCar)
Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)
Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)
Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente
Otávio Santos Costa (UFMA)
Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)
Valéria Peres Asnis (UFU)
Vanessa Cristina Paulino (UFSM)
Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações

(ABNT): Paula Sayuri Yanagiwara

G389 Gestão e educação especial na perspectiva inclusiva / organizado por
Adriana Garcia Gonçalves e Clarissa Bengtson. – Documento eletrônico.
São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025.
138 p.

Modo de acesso: [https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-
book_gcepi.pdf](https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book_gcepi.pdf)
ISBN – 978-65-89874-82-9

1. Gestão. 2. Inclusão. 3. Educação especial. I. Título.

CDD – 371.9 (20^a)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Todos os direitos desta edição foram reservados
aos autores. A reprodução não autorizada desta
publicação, no todo ou em parte, constitui
violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

EDESP – Editora de Educação e
Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pelo apoio financeiro.

Ao Departamento de Psicologia (DPsi), por oferecer as condições para a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram com esta obra e compartilharam suas experiências como forma de contribuir para o avanço da ciência e educação em nosso País.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
Juliane Ap. de Paula Perez Campos	9
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
Rosimeire Maria Orlando	
Ketilin Mayra Pedro	13
CAPÍTULO 2	
GESTÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS	
Vanessa Regina de Oliveira Martins	
Vanessa Cristina Paulino	25
CAPÍTULO 3	
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM	
Adriana Maria Corsi	
Marcia Duarte Galvani	55
CAPÍTULO 4	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUÇÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA	
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães	
Carla Ariela Rios Vilaronga	
Gerusa Ferreira Lourenço	69
CAPÍTULO 5	
GESTÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADES	
Mariana Cristina Pedrino	89
CAPÍTULO 6	
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FINANCIAMENTO E GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS	
Enicéia Gonçalves Mendes	
Renata Flores Tibyriçá	101
AUTORES	135

PREFÁCIO

A consolidação de uma escola pública inclusiva, democrática e de qualidade continua sendo um dos principais desafios da educação brasileira. Embora marcos legais e compromissos internacionais reconheçam o direito à educação de todos, a inclusão plena ainda encontra barreiras persistentes nas práticas escolares, nas estruturas institucionais e na formação de profissionais da educação.

Falar sobre gestão educacional e Educação Especial sob a perspectiva inclusiva é reconhecer que a exclusão não se resolve apenas com normas, mas com mudanças reais nas formas de organização da escola, na gestão pedagógica e no modo como compreendemos as diferenças. Exige escuta, compromisso coletivo e disposição para enfrentar desigualdades que, muitas vezes, são naturalizadas no cotidiano escolar.

Este livro nasce nesse contexto, como resultado de um curso de aperfeiçoamento destinado a professores da Educação Básica. É fruto de um processo formativo que buscou dialogar com os desafios concretos enfrentados pelas escolas na efetivação de práticas inclusivas. Reunindo contribuições de docentes e pesquisadores com experiência na área, a obra articula teoria, política e prática de forma crítica e propositiva.

Ao longo dos textos, são discutidas as bases legais da Educação Especial, os princípios da gestão democrática, os *direitos humanos* como referência para a ação educacional, a importância do Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de trabalho, o papel do Atendimento Educacional Especializado, os múltiplos sentidos da acessibilidade e as possibilidades de uso dos recursos públicos na promoção da inclusão.

Mais do que organizar informações, os autores propõem uma leitura atenta às contradições e aos desafios enfrentados pelas escolas. Apontam que a inclusão não deve ser pensada como tarefa de um grupo específico, mas como compromisso de toda a comunidade escolar. Também alertam para o risco de que a inclusão se torne apenas um discurso, caso não seja acompanhada de práticas coerentes e sustentadas por políticas consistentes.

Este livro é dirigido a professores, gestores, estudantes e pesquisadores comprometidos com a construção de uma escola que acolha a diversidade e garanta o direito de aprender a todos. Ao mesmo tempo que reconhece os limites da realidade educacional brasileira, reafirma que a inclusão não é opcional – é parte essencial do papel social da escola pública.

Diante de um cenário em que conquistas históricas ainda são ameaçadas, esta obra convida à reflexão crítica e ao fortalecimento de práticas mais justas e conscientes. Que sua leitura possa contribuir para ampliar horizontes, inspirar mudanças e renovar compromissos com uma educação mais democrática e inclusiva.

Boa leitura.

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne reflexões e estudos fundamentais para compreender e fortalecer os processos de inclusão escolar, especialmente no âmbito da Gestão e Educação Especial na perspectiva inclusiva. Ao longo de seis capítulos, os autores abordam desde os fundamentos legais e teóricos até práticas de gestão, financiamento e acessibilidade, contribuindo de forma significativa para a formação de educadores, gestores e demais profissionais da educação comprometidos com uma escola inclusiva, democrática e com respeito à diversidade.

O Capítulo 1, intitulado “Marcos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, de autoria de Rosimeire Maria Orlando e Ketilin Mayra Pedro, apresenta os marcos legais que estruturam a Educação Especial no Brasil, contextualizando sua evolução histórica e destacando o papel dos movimentos sociais na formulação das políticas educacionais inclusivas. Esse capítulo contribui para que os leitores compreendam os desafios, os limites e as perspectivas da política educacional voltada às pessoas do público da Educação Especial, reforçando a importância do direito à educação para todos.

O Capítulo 2, “Gestão Escolar, Diversidade e *Direitos Humanos*”, das autoras Vanessa Regina de Oliveira Martins e Vanessa Paulino, traz uma abordagem crítica e reflexiva sobre a relação entre gestão escolar, diversidade e *direitos humanos*. As autoras discutem como as práticas sociais moldam os processos educacionais, analisando os fundamentos de uma gestão democrática e participativa que se comprometa com a inclusão e a equidade. A partir de estudos de caso, são apresentados caminhos para práticas educativas colaborativas, que valorizam a diversidade e fortalecem os *direitos humanos* no contexto escolar.

A seguir, o Capítulo 3, “Projeto Político-Pedagógico, Participação e Aprendizagem”, de Adriana Maria Corsi e Marcia Duarte Galvani, discute o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva. O capítulo analisa os princípios da gestão democrática, destacando a importância da participação da comunidade escolar na elaboração e execução do PPP. A obra propõe estratégias para que o PPP seja, de fato, um documento norteador das práticas inclusivas, favorecendo uma cultura escolar pautada na colaboração, na equidade e no respeito às diferenças.

O Capítulo 4, intitulado “Atendimento Educacional Especializado: Construção Coletiva e Participativa”, das autoras Luciana Carlena Correia

Velasco Guimarães, Carla Ariela Rios Vilaronga e Gerusa Ferreira Lourenço, oferece uma compreensão aprofundada sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte fundamental à inclusão escolar. As autoras analisam os aspectos legais, conceituais e práticos do AEE, destacando modelos que priorizam a atuação colaborativa entre professores da sala comum e professores de Educação Especial. O texto reforça a necessidade de um trabalho coletivo, centrado na eliminação de barreiras e na promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

O Capítulo 5, com o título “Gestão Escolar e Acessibilidades”, sob autoria de Mariana Cristina Pedrino, aborda as múltiplas dimensões da acessibilidade no contexto educacional, indo além da acessibilidade física para tratar também de barreiras atitudinais, comunicacionais, tecnológicas, arquitetônicas e urbanísticas. O capítulo destaca o papel da gestão escolar na promoção de ambientes inclusivos e acessíveis, fundamentando-se na legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão, e apresentando estratégias práticas para que a escola se torne um espaço que acolha todas as diversidades.

E, por fim, o Capítulo 6, “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Financiamento e Gestão de Recursos Financeiros”, das autoras Enicéia Gonçalves Mendes e Renata Flores Tibyriçá, aborda a gestão financeira na perspectiva da inclusão escolar, esclarecendo como os recursos públicos podem e devem ser utilizados para garantir o direito à educação dos estudantes do público da Educação Especial. As autoras detalham os principais programas de financiamento, como Fundeb e PDDE-Sala de Recursos Multifuncionais, e explicam os procedimentos de adesão, execução e prestação de contas. O texto oferece ferramentas fundamentais para que gestores escolares possam planejar, executar e sustentar práticas inclusivas.

Dessa forma, este livro torna-se uma referência indispensável para profissionais da educação, gestores, pesquisadores e estudantes que buscam compreender os fundamentos teóricos, legais e práticos da educação inclusiva, especialmente em relação à gestão escolar. Sua leitura proporciona não apenas um entendimento aprofundado das políticas públicas e das práticas de gestão, mas também um chamado à ação para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e acessível.

Boa leitura!

Adriana Garcia Gonçalves

CAPÍTULO 1

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Rosimeire Maria Orlando
Ketilin Mayra Pedro

Introdução

Este capítulo foi elaborado para oferecer a compreensão do desenvolvimento de conhecimentos essenciais sobre a política de Educação e Educação Especial no Brasil.

Como objetivos, o presente capítulo tem como objetivos:

- estudar e refletir sobre a política da Educação e da Educação Especial brasileira;
- conhecer o papel dos movimentos sociais na formulação de políticas educacionais;
- refletir sobre os desafios, limites e perspectivas da política de Educação Especial.

Assim, abordará a conceituação de política educacional e a análise dos principais dispositivos legais, que garantem o direito aos estudantes público da Educação Especial. A leitura e as reflexões desenvolvidas pretendem contribuir para o entendimento da contextualização da política educacional brasileira voltada para essa parcela da população.

Assim, falaremos sobre a análise da estrutura e do funcionamento dos serviços de Educação Especial e sobre o papel dos movimentos sociais na luta pelo direito à escolarização dessa população.

Para melhor organização e compreensão, dividimos, didaticamente, o presente capítulo nas seguintes seções:

1. Política social e educacional: limites e perspectivas
2. História da Educação Especial e a construção da política educacional
3. Direito à Educação: organização da sociedade na luta pelos direitos humanos.

Política social e educacional: limites e perspectivas

A democracia brasileira opera por meio de várias esferas, com a participação da sociedade e de seus representantes eleitos, de modo que compreender o funcionamento do sistema político é crucial para que a população possa fazer escolhas conscientes e exercer plenamente a cidadania (Costa; Bechmann, 2022).

Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e Distrito Federal, constituindo um Estado Democrático de Direito. Seus fundamentos incluem soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho, livre iniciativa e pluralismo político. Com o intuito de evitar a concentração de poder em um ou poucos indivíduos e garantir a liberdade e os direitos fundamentais, a Constituição Federal estabelece ainda a divisão do poder em três ramos independentes e harmônicos: Executivo (que administra), Legislativo (que define regras e leis) e Judiciário (que cumpre as leis) (Costa; Bechmann, 2022).

A seguir é apresentada a Figura 1, que mostra a forma como se estrutura o Estado brasileiro.

Figura 1 – Estrutura de governo do Brasil.



Fonte: Nóbrega (2021).

Em se tratando dos Ministérios, o Ministério da Educação (MEC) é um dos âmbitos do Poder Executivo; ele desempenha uma função essencial no país, sendo responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação. Todo o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, está sob a responsabilidade desse Ministério (Brasil, 2022). Cabe esclarecer que o ministro da Educação, a cada mandato, é nomeado pelo presidente ou presidenta da República. A Figura 2 apresenta uma síntese das etapas e modalidades de ensino no Brasil.

Figura 2 – Síntese das etapas e modalidades de ensino no sistema educacional brasileiro.

ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO											
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Infantil 1ª etapa		Creches (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 5 anos). Etapa obrigatória e de competência dos municípios.								
	Ensino Fundamental 2ª etapa		Idade e Anos								
			6	7	8	9	10	11	12	13	14
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
			Educação de jovens e adultos- Mínimo: 15 anos de idade								
			Educação Especial								
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Ensino Médio 3ª etapa		É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante ou não								
			Educação profissional e Técnica								
			Educação Indígena								
			Educação do campo								
			Educação de jovens e adultos - EJA (mín. 18 anos)								
			É de competência da União, podendo ser oferecida por Estados E Municípios, desde que estes já tenham atendido aos níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as Instituições privadas de ensino superior.								
		Cursos sequenciais									
		Cursos e programas de extensão									
		Educação Profissional									
		Educação a Distância									
		Graduação									
		O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica									
		Lato Sensu (especializações e MBAs)									
		Strictu Sensu (mestrados, doutorados e pós-doutorados)									

Fonte: elaborada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Como entidade do Poder Executivo, o MEC pode editar portarias de observância obrigatória dentro de suas competências e atribuições, o que reflete diretamente na dinâmica social e escolar de toda a sociedade.

Após essa breve introdução sobre como se organiza o Estado brasileiro, em se tratando do campo Educacional, a política educacional, de acordo com Saviani (2008), pode ser entendida como aquela que diz respeito às decisões do Poder Público, isto é, do Estado em relação à educação.

No que diz respeito especificamente à Educação Especial, destacamos aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹, Capítulo V,

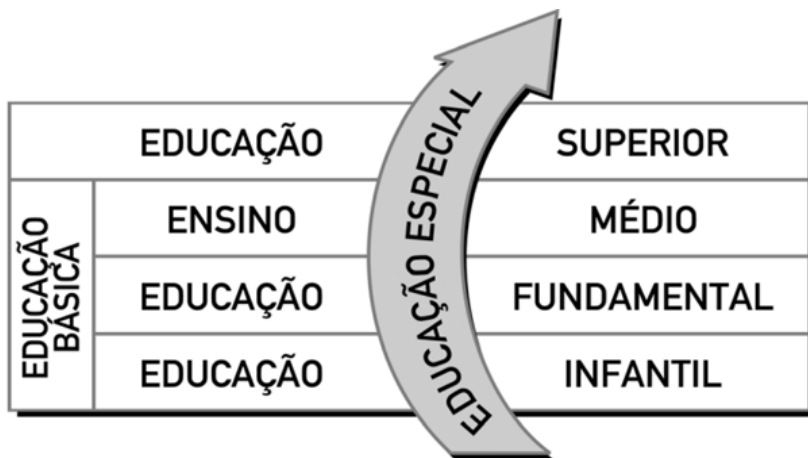
¹ Artigo atualizado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

O referido artigo garante a oferta da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, preferencialmente nos espaços comuns da rede regular de ensino. Podemos destacar que, embora preferencialmente e não obrigatoriamente, a matrícula dessa população na rede regular é um avanço, já que a escolarização desses sujeitos foi relegada, historicamente, a espaços segregados e filantrópicos.

Destaca-se também o fato de a Educação Especial ser colocada enquanto modalidade, com foco em sua transversalidade, e não como um apêndice do sistema educacional. Trata-se de um importante avanço, no sentido de se entender a oferta dos serviços dessa modalidade como parte integrante do sistema de ensino brasileiro, em todos os níveis, etapas e modalidades. A seguir apresentamos a Figura 3 para melhor ilustrar essa ideia.

Figura 3 – A transversalidade da modalidade Educação Especial.



Fonte: Brasil (2006).

Já pudemos entender que a política social e educacional desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e equitativa, de modo que contempla a formulação e implementação de estratégias destinadas a garantir o acesso a serviços essenciais, como saúde, educação

² A CID-11 adota a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para substituir o termo Transtorno Global do Desenvolvimento.

e assistência social, com o objetivo de propiciar qualidade de vida aos indivíduos, especialmente aos grupos mais vulneráveis.

No entanto, pesquisas têm apontado os limites dessas políticas, dentro de um contexto capitalista, de cunho neoliberal, marcado por intensas desigualdades, como o Brasil. Nessa direção, Saviani (2008) aponta que esses limites estão relacionados

à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (Saviani, 2008, p. 7).

Complementando, além de Saviani (2008), autores como Sanfelice (2006) e Hotz (2010) apontam limites e perspectivas da política social e educacional, que estão sintetizados nos tópicos a seguir.

- **Desigualdade socioeconômica:** um dos maiores desafios enfrentados pelas políticas sociais e educacionais é a persistente desigualdade socioeconômica. Em muitas regiões, a distribuição desigual de recursos resulta em disparidades significativas no acesso e na qualidade dos serviços educacionais e sociais. As escolas em áreas menos favorecidas no âmbito econômico e cultural sofrem frequentemente com a falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos e profissionais qualificados.
- **Financiamento insuficiente:** o financiamento limitado é uma barreira crítica para a implementação eficaz de políticas sociais e educacionais. Orçamentos restritos dificultam a expansão de programas e a melhoria das condições existentes. Além disso, a alocação ineficiente e inadequada de recursos pode agravar as desigualdades e limitar o alcance das políticas públicas.
- **Resistência cultural e institucional:** as mudanças nas políticas sociais e educacionais frequentemente enfrentam resistência tanto cultural quanto institucional. Tradições enraizadas, preconceitos e práticas estabelecidas podem dificultar a implementação de novas abordagens inclusivas e equitativas. A resistência institucional também pode se manifestar na forma de burocracia e falta de coordenação adequada entre diferentes níveis de governo e setores.
- **Qualidade da educação:** a qualidade da educação oferecida é uma preocupação constante. Muitas vezes, as políticas educacionais focam mais no acesso do que na qualidade, resultando em um sistema em que todos podem entrar, mas poucos saem com a formação adequada.

Finalizando esses breves apontamentos, pudemos verificar a importância da política social e educacional na vida da população como um todo e também das pessoas público da Educação Especial. Assim, enquanto profissionais da área da Educação e da Educação Especial, é indispensável conhecer e refletir as suas formulações, bem como seus limites e perspectivas, para entendermos o seu impacto na vida de todas as pessoas.

História da Educação Especial e a construção da política educacional

A Educação Especial, que se destina a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem uma história marcada por mudanças significativas ao longo dos séculos (Brasil, 2008). A trajetória da Educação Especial reflete a evolução das percepções sociais sobre a deficiência e sobre os direitos dessas pessoas, bem como a crescente elaboração de políticas educacionais inclusivas.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram frequentemente marginalizadas e excluídas da sociedade. Até o século XIX, não havia um sistema educacional formal para pessoas com deficiência, e, muitas vezes, elas eram institucionalizadas ou cuidadas em casa, sem acesso à educação (Mendes, 2010).

No final do século XIX e início do século XX, começaram a surgir escolas e instituições especializadas. Essas instituições ofereciam um ambiente separado em que as crianças com deficiência pudessem receber educação adaptada às suas necessidades específicas. Embora isso representasse um avanço em relação à exclusão total, essa abordagem segregadora reforçava a ideia de que as pessoas com deficiência eram diferentes e deveriam ser educadas à parte, colaborando para que a década de 1970 fosse marcada pela instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas, reforçando o atendimento segregado às pessoas com deficiência (Mendes, 2010; Kassir, 2011; Orlando; Caiado, 2014).

A partir da metade do século XX, os movimentos de direitos civis começaram a desafiar a segregação e a promover a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Nos Estados Unidos, por exemplo, a legislação de direitos civis da década de 1960 e a Lei dos Americanos com Deficiências (ADA) de 1990 foram marcos importantes na luta por igualdade de direitos.

Destaca-se que, no que diz respeito aos movimentos sociais das pessoas com deficiência e seus familiares, a década de 1980 teve como principal característica a luta e a representação civil das próprias pessoas com deficiência, e não mais dos especialistas (Orlando; Caiado, 2014).

Paralelamente, a Educação Especial começou a evoluir de um modelo segregado para um modelo inclusivo. A Declaração de Salamanca de 1994, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (Unesco), foi um marco internacional que estabeleceu o princípio de que as escolas comuns deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

No Brasil, a trajetória da Educação Especial também passou por transformações significativas. Inicialmente, as ações voltadas para pessoas com deficiência eram pontuais e assistencialistas, muitas vezes realizadas por instituições filantrópicas e religiosas.

De acordo com Orlando e Caiado (2014, p. 812),

O Brasil vivencia, desde o final do século passado e início do século XXI, tempos de amplo destaque no que diz respeito à luta pelos direitos sociais das pessoas com deficiência. Acompanhando o cenário internacional, no contexto pós II Guerra Mundial, a Declaração Universal dos *Direitos Humanos* (ONU, 1948) deflagrou um processo de internacionalização desses direitos. A conquista efetiva deles, porém, dependerá das lutas travadas no espaço social.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Especial ganhou um novo enfoque. A Constituição assegurou o direito à educação para todos, estabelecendo a educação como um direito social fundamental e reconhecendo a necessidade de atendimento especializado para alunos com deficiência.

Fruto de lutas e embates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um passo importante na consolidação das políticas de Educação Especial no Brasil. Ela incorporou princípios de inclusão, determinando que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçou o compromisso do Brasil com a denominada inclusão escolar. Essa política estabelece diretrizes para a criação de ambientes educacionais inclusivos, promovendo a acessibilidade, a formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas.

Embora resumidamente, vimos nesta seção direcionamentos que nos permitem, também, refletir sobre a história da Educação Especial e a interface com a construção da política educacional para essa população, destacando que consideramos ambas como movimento e espaço de lutas, embates e resistências.

Direito à Educação: organização da sociedade na luta pelos direitos humanos

A legislação brasileira, enquanto instrumento legal para a garantia dos direitos de todos, incluindo especificamente as pessoas com deficiência,

é relativamente recente. Como observado, por muito tempo essa questão esteve vinculada à assistência social e à caridade (Pinheiro, 2009).

O direito à Educação é amplamente reconhecido como um dos pilares fundamentais dos *direitos humanos*. Esse direito não apenas possibilita acesso aos conteúdos historicamente produzidos, mas também busca promover a igualdade, a dignidade e a inclusão social (Dimenstein, 1994).

A luta pela garantia do direito à Educação tem mobilizado diversos setores da sociedade, resultando em movimentos sociais, legislações e políticas públicas para assegurar que todas as pessoas tenham acesso a serviços educacionais de qualidade (Oliveira; Haddad, 2001).

A Declaração Universal dos *Direitos Humanos*, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabeleceu em seu artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”. Esse princípio foi reforçado por diversos tratados internacionais subsequentes, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Este último documento destaca que a Educação deve ser direcionada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos *direitos humanos* e liberdades fundamentais. Além disso, enfatiza que a Educação deve ser acessível a todos, sem discriminação de qualquer tipo (Unicef, 2001).

Movimentos internacionais têm impactado mundialmente as políticas educacionais brasileiras, como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994, que resultou na “Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática”. De acordo com análise realizada por Zeppone (2011), ambos os documentos têm o mérito de pôr em pauta a discussão da universalização do direito à educação, com ênfase na população com deficiência. No entanto, “torna-se de relevante importância nos atentarmos de que maneira é proposta e, principalmente, como ela se concretiza perante as condições postas pela escola pública brasileira” (Zeppone, 2011, p. 374).

A luta pelo direito à Educação enfrenta vários desafios. Em muitos países, a pobreza, a desigualdade de gênero, a discriminação racial e étnica, e a falta de infraestrutura continuam a ser barreiras significativas. Conflitos armados e crises humanitárias também comprometem o acesso à educação para milhões de crianças em todo o mundo (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Para exemplificar as restrições sociais das pessoas com deficiência, no contexto brasileiro, Orlando e Caiado (2014) trazem dados do Censo Demográfico de 2010, segundo os quais, do total de 190.755.799 brasileiros, 8,25% eram pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora,

mental/intelectual). E, dentre as pessoas com deficiência na faixa etária de 15 anos ou mais, 4.645.145 (34%) não eram alfabetizadas. Tensionando os dados, indicam também que 26,15% das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais sobreviviam com 1 a 5 salários mínimos, 22,82% não possuíam renda e a maior parte, 47,50%, sobrevivia com até 1 salário mínimo.

Os dados mais atuais revelam um cenário ainda fragilizado e de ampla restrição social para a população com deficiência. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, somos um total de 203.062.512 brasileiros, e desse total 8,9% são pessoas com deficiência. Dentre as pessoas com deficiência, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2022) a taxa de analfabetismo chega a 19,5%, enquanto no grupo da população considerada sem deficiência é de 4,1%. A maior parte (63,3%) da população com deficiência com 25 anos ou mais não completou a Educação Básica ou não recebeu instrução, e apenas 7% completaram o nível superior. No que diz respeito ao rendimento médio real, essa população também se encontra em franca desvantagem quando comparada com a população sem deficiência, ou seja, para as pessoas com deficiência a renda foi de R\$1.860,00, e para a população sem deficiência, de R\$2.690,00 (Brasil, 2023).

Embora a Constituição Brasileira de 1988 garanta em seu artigo 6º os direitos básicos do indivíduo, como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Brasil, 1988, p. 13), a realidade posta indica que grande parcela da população de pessoas com deficiência no Brasil ainda permanece sem acesso aos direitos sociais garantidos.

Diante desse breve cenário e iniciando as reflexões sobre as possibilidades de avanço das políticas propostas ou a serem propostas, deixamos aqui um ponto importante: nos dizeres de Saviani (2008), há um caminho possível, ao se pensar, por exemplo, o papel do Estado, que, ao invés de aplicar avaliações nacionais em crianças de 6 a 8 anos, deve “equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social” (Saviani, 2008, p. 16).

Para finalizar, destacamos que, em se tratando de políticas educacionais e sociais, as conquistas de direitos não são definitivas, daí a importância de conhecermos e refletirmos sobre a política educacional proposta em nosso país. Contemplar tal conteúdo é imprescindível na formação do professor, sobretudo por sabermos que, em se tratando da parcela da população com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, as conquistas não são definitivas. É importante não permitirmos o retrocesso para a posição de desvantagem, incapacidade e filantropia. Todos os estudantes precisam estar na escola!

As breves reflexões e apontamentos aqui indicados têm o objetivo de serem disparadores para possíveis reflexões de profissionais da Educação, e não posição final no que diz respeito aos marcos legais da Educação Especial, em um país como o Brasil.

Referências

BRASIL. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. **Gov.br**, 7 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/decreto_legislativo. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

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

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC/Seesp, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

COSTA, G.; BECHMANN, L. Organização política do Estado brasileiro: uma breve introdução. In: ORLANDO, R. M. (org.). **Desdobramentos da política educacional com enfoque na educação especial**. São Carlos: De Castro/Edesp-UFSCar, 2022. p. 23-32. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book-desdobramentos-da-politica-educacional-com-enfoque-na-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1994. v. 1.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, e258226, 2021.

HOTZ, K. G. A Política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 41-52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8663>. Acesso em: 25 jun. 2024.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul. 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

NÓBREGA, I. Entenda as diferenças dos sistemas de governo do Brasil e dos EUA. **Poder 360**, 17 abr. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/entenda-as-diferencas-dos-sistemas-de-governo-do-brasil-e-dos-eua/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 61-83, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores Universitários com deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 jul. 2024.

PINHEIRO, H. L. As Políticas Públicas e as Pessoas Portadoras de Deficiência. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-123.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 29-40, 2006. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/206>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2001. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-375, 2011. DOI: 10.5902/1984686X3558. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Vanessa Cristina Paulino

Introdução

Neste capítulo, apresentamos os *Direitos Humanos*¹ como um campo de práticas sociais, estudos filosóficos e ações políticas, analisando sua intersecção com a educação, especialmente nas políticas voltadas para a educação inclusiva por meio da atuação da gestão escolar em diálogo com a área da Educação Especial. Para essa definição, o trabalho de gestão integrada com a equipe escolar, baseado no conceito de gestão democrática e participativa, é de fundamental importância e será explorado neste texto por meio de estudos de caso.

Para facilitar a compreensão do parágrafo anterior, iniciamos com dois apontamentos que pensamos ser de extrema relevância para a compreensão deste tema. O primeiro esclarecimento que julgamos ser pertinente sobre a temática será retratado pela seguinte questão: o que seria uma prática social, e o que isso tem a ver com o campo dos *Direitos Humanos*?²

Segundo Martins (2022, p. 8), baseando-se em Gallo (2003), a prática social refere-se às concepções sociais que se manifestam nas “ações que perfazem o comum de nossas vidas e que se constituem a partir de nossos valores, ou seja, se materializam em nossas condutas cotidianas”. Sobre as práticas sociais como resultado de uma concepção social produzida de forma coletiva, a partir de uma verdade formulada por interesses políticos e econômicos, sendo pervasiva em todo o tecido social, a autora aponta que

1 Fazemos uso do termo em itálico e com letra maiúscula para marcarmos os *Direitos Humanos* como um campo social que regulamenta um conjunto de princípios que consolida ações públicas de seguridade coletiva.

2 Para mais estudos sobre o tema, sugere-se a leitura do texto-base produzido por Vanessa Martins (2022) com tema “Diversidade, Identidades e Direitos Humanos”, publicado pela Edesp na coleção Segunda Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. Link de acesso: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/diversidades.pdf>.

As bases que fundamentam as nossas práticas sociais, esses princípios e valores, são construídas socialmente e passam a ser apreendidas por nós como verdades absolutas. Esse processo permite-nos naturalizar nossas ações/conduitas e consequentemente naturalizamos também o modo de funcionamento social mais amplo. Portanto, nossas práticas são baseadas em representações sociais e em verdades produzidas historicamente, e, ao reproduzirmos determinados fundamentos em nosso cotidiano, naturalizamos as produções de verdades que as constituíram. A naturalização refere-se à concepção de que tais modos de vida são como são, porque devem ser assim, porque sempre foram assim, como se **não** fossem parte de produções sociais temporais e de construções sociais com interesses políticos e econômicos. Mas cabe ressaltar que as nossas práticas estão imbuídas de saberes sociais que refletem os desejos que nos formam e as verdades que se consolidaram por muitos interesses políticos e sociais do nosso presente – nada naturais (Martins, 2023, p. 8).

Refletir sobre a atuação de práticas sociais que moldam nossos modos de ser e estar no mundo, bem como nossas relações, e questionar as formas de produção de nossos valores e as concepções socioculturais que forjam a ideia de “naturalização” dos nossos modos de agir, ao invés de tomá-los como “construção” e “invenção” social, é fundamental para entendermos por que muitas práticas excludentes e discriminatórias são mantidas em nossa sociedade e a quais saberes elas estão alinhadas. Só assim conseguimos compreender por que os modos de controle de determinados corpos sofreram mais ou menos cerceamento culturalmente. Por exemplo, quais mudanças e conquistas sociais as mulheres tiveram ao longo dos séculos? Quais saberes levaram a determinadas “naturalizações” acerca do tipo de profissão que é considerado melhor, dependendo do gênero? Por que alguns ofícios, como a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são vistos como algo a ser desempenhado por mulheres? Por que as pessoas se referem às ações de acessibilidade executadas por determinados sujeitos ou instituições como se fossem bondade daqueles que as praticam? Por que determinadas práticas excludentes contra certos grupos sociais se perpetuam na contemporaneidade?

Estes e outros saberes circulam em nossa sociedade, e as mudanças dessas práticas discursivas em novas práticas sociais, talvez mais justas, só se dão na medida em que se alteram os valores e as certezas que as solidificaram. Esses mecanismos de problematização, ou seja, a criticidade e as resistências que operaram na mudança discursiva e de práticas, são essenciais para abordarmos a geração dos *Direitos Humanos*, que emergem

da força e criticidade coletiva e por meio da ação dos movimentos sociais de resistência contra formas opressoras de condução.

Nesse sentido, não há avanços sem coletividade, sem luta, sem resistência, portanto, sem deslocamentos de saberes. Esse princípio da criticidade de nossas condutas nos ajuda a avançar na direção da desconstrução de verdades e modos de nos relacionar conosco, com o outro, com as nossas perspectivas e nossas aprendizagens, bem como as dos que nos cercam. Certamente, numa perspectiva de gestão coletiva, baseada na diversidade e nas políticas inclusivas, com vistas aos *Direitos Humanos*, estar aberto aos deslocamentos e às novas aprendizagens é algo a se almejar.

O segundo esclarecimento sobre a temática será retratado por essa outra questão: o que seria uma gestão democrática e participativa, sobretudo a partir da pauta da Educação Especial e da educação inclusiva?³

Uma gestão democrática e participativa pressupõe princípios de uma gestão humana e de qualidade. Sobre isso, Martins (2023, p. 12) aponta cinco elementos ou cinco princípios norteadores básicos:

- a) observação, reconhecimento e identificação da cultura do grupo e do contexto geral; b) levantamento das demandas e análise dos saberes prévios da equipe; c) planejamento integrado pela equipe a partir das demandas levantadas pelo coletivo; d) partilha, organização e distribuição coletiva das tarefas com levantamento de pequenos gestores de subgrupos, ou seja, subequipes que são separadas por temas, exercendo representações específicas por áreas que são gestadas e levadas para avaliação do grupo maior; e) avaliação do processo e replanejamento das novas demandas que surgirem.

A partir desses cinco princípios, nota-se a relevância da atuação do gestor na construção de uma cultura da participação e da colaboração. Nessa proposta, o gestor não é o único responsável por pensar e planejar as ações coletivas, mas por traçar estratégias e promover espaços em que a partilha de ideias e o desenvolvimento de um espaço democrático possam se dar. Pensar uma gestão articulada com a Educação Especial e suas pausas é, de fato, fazer uma gestão democrática, na medida em que se observa que a “democracia só existe se for representativa de todas as categorias”, e, nessas categorias, “as pessoas com deficiência devem ser/estar representadas para que tenham seus direitos preservados e para que se tenha efetivamente uma gestão democrática” (Martins, 2023, p. 1).

3 Para mais estudos sobre o tema, sugere-se a leitura do texto-base produzido por Vanessa Martins (2023) com tema “Gestão educacional: estruturação das ações administrativas e pedagógicas em educação especial”, publicado pela Edesp na coleção Segunda Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. Link de acesso: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/gestao-educacional.pdf>.

Feitas essas considerações, seguimos com o levantamento de alguns pressupostos que fundamentam o estudo de uma gestão democrática e participativa em que a diversidade e a diferença são pilares relevantes para uma educação baseada nos princípios dos *Direitos Humanos*.

A gestão democrática com participação de todos representa um avanço importante conquistado ao longo da consolidação dos *Direitos Humanos*. Esse movimento ganha força especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando a sociedade ocidental enfrentou a necessidade urgente de reconstrução diante das inúmeras atrocidades cometidas e do elevado número de vítimas. Nesse contexto, houve um aumento expressivo de pessoas com deficiência, em decorrência das violências provocadas pela guerra. Essas pessoas sofreram impactos físicos, sensoriais, sociais, emocionais e psicológicos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) emerge como uma resposta crucial a esses eventos devastadores. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, a DUDH é um documento legal internacional, proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece um marco de direitos fundamentais. Composta de 30 artigos, abrange uma vasta gama de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Seu objetivo primordial é prevenir novas violações dos direitos humanos e assegurar a segurança e a proteção de todos os indivíduos.

No entanto, a noção de se ter *direitos humanos*⁴ inegociáveis é anterior à DUDH. Duas histórias podem ser contadas a respeito da origem da noção dos “direitos de todos”: individuais e coletivos. A primeira perspectiva, na composição de direitos, estava associada à ideia de os *Direitos Humanos* ser um saber consensual com vinculação entre os campos culturais e religiosos. De acordo com essa abordagem, haveria certa “ética ou uma moral comum a todas as culturas e religiões e que pode ser expressa em termos de direitos” (Comparato, 2015, p. 6). Já a segunda história “considera os direitos humanos como o resultado de um longo processo de evolução, que implica numa promessa de progresso e almeja um futuro feliz” (Comparato, 2015, p. 6). Para Comparato (2015, p. 6), essa outra “ideia de progresso inevitável da sociedade humana ganhou força com o debate filosófico que precedeu e inspirou a Revolução Francesa e resultou na primeira grande declaração de direitos”.

Além disso, ainda anteriormente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, outras declarações abordavam pautas relativas

4 O uso do termo *direitos humanos*, nesta sentença, em itálico e com letras minúsculas, indica a referência aos direitos individuais reconhecidos antes da consolidação dos Direitos Humanos como campo de estudo e como forma de seguridade garantida pelo Estado Democrático de Direito.

aos *Direitos Humanos*, mas de forma isolada em seus contextos de atuação. Na França, em 1789, a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (DDHC)⁵ estava diretamente relacionada às tensões da Revolução Francesa.

Sobre isso, é interessante perceber que o impacto da DDHC (1789) na DUDH (1948) pode ser observado em seus princípios fundamentais. O artigo primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 afirma: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum”. De forma semelhante, o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclama: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Essa continuidade de princípios evidencia a influência histórica e filosófica da declaração francesa na formulação da DUDH, reafirmando a importância da igualdade, liberdade e fraternidade como valores universais dos *Direitos Humanos*.

No Brasil, a DUDH passa a ser popularizada no processo de redemocratização. Seu impacto maior ocorreu ao longo dos anos 1980, “quando vários movimentos da sociedade civil se insurgiam contra o autoritarismo do regime militar instituído pelo golpe militar de 1964, a expressão ‘direitos humanos’ passou a fazer parte do vocabulário dos militantes políticos de esquerda desde aquela época” (Comparato, 2015, p. 5).

O direito corresponde àquilo de que temos garantia e pelo qual podemos opor em relação a alguém. Nesse sentido, o conhecimento dos nossos direitos auxilia como garantia de que podemos também nos opor ao Estado, sobretudo com a segurança de termos aquilo que está previsto na lei como seguridade social. A garantia legal, por vezes, pode não ser cumprida, executada ou respeitada. Todavia, o conhecimento dos direitos é o primeiro passo para que se possa exigir seu cumprimento.

Nesse sentido, interessa-nos conceituar o campo de estudo que compõe os *Direitos Humanos*, delinear alguns documentos internacionais e nacionais que os regulam, bem como destacar os pontos principais encontrados nos documentos oficiais sobre os *Direitos Humanos*, sua interligação com o campo da Educação e da Educação Especial e sobre a defesa dos direitos das pessoas do público da Educação Especial, a saber, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades e/ou superdotação⁶.

5 Para acesso à DDHC, acessar ao link: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>.

6 O público da Educação Especial (PEE) é definido atualmente por pessoas com deficiência, sujeitos com transtorno global do desenvolvimento, contemplando como maior público as pessoas que compõem o espectro autista e pessoas com altas habilidades e superdotação. Para mais informações, acessar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e seu capítulo que dispõe sobre a Educação Especial. Link de acesso: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf.

Esse percurso objetiva apresentar as diretrizes que fundamentam o direito à educação para todos, apontando os marcadores das diferenças (sexualidade, gênero, etnia, religiosidade, entre outros) interseccionais e que também integram e compõem a vida e o cotidiano de sujeitos que constituem o público da Educação Especial. Visamos delinear conhecimentos importantes para uma gestão educacional que conheça e produza políticas educativas a favor da equidade de ensino, em articulação com docentes regentes, da Educação Especial e de outras áreas do saber. Além disso, buscamos apontar a necessidade de promover, no interior das escolas, uma equipe atenta às demandas da Educação Especial e da política inclusiva.

Para isso, este capítulo está dividido em três seções de conhecimento. Na primeira seção, com título “*Direitos humanos* em suas quatro dimensões ou gerações: perspectivas sócio-históricas”, abordamos as diferentes atribuições ao termo “*direitos humanos*” e as perspectivas sócio-históricas em suas quatro dimensões, de modo a compreender os direitos humanos como construção social e política no contexto de projetos societários em disputa. Na segunda seção, com título “Marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades na educação inclusiva”, descrevemos e analisamos a ação dos marcadores sociais da diferença e suas possíveis interseccionalidades na educação inclusiva. E por fim, na terceira seção, com título “Educação Especial e a Gestão Escolar: estudo de caso e as práticas educativas colaborativas”, apresentamos a perspectiva colaborativa em suas dimensões teórico-práticas por meio de estudos de caso que abordam o trabalho integrado da Educação Especial e da Gestão Escolar de modo a apontar práticas equitativas que atendam às demandas dos *Direitos Humanos* de grupos minoritários e/ou minorizados⁷.

***Direitos Humanos* em suas quatro dimensões ou gerações: perspectivas sócio-históricas**

Os *Direitos Humanos* são um conjunto de direitos fundamentais de todas as pessoas. São produzidos por meio de planos, tratados e normas internacionais, como os produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, posteriormente, referendados nos planos, tratados e normativas nacionais. Temos, portanto, vários mecanismos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), já mencionada e adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1948, tratados internacionais como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

⁷ Para entender melhor a diferença entre grupos minoritários e minorizados, leia o capítulo 2 do texto-base de Martins (2022). Link de acesso: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/diversidades.pdf>.

(Pidesc), além de convenções específicas como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Esses documentos estabelecem diretrizes e garantias de direitos que visam promover a igualdade de oportunidades, tanto para as nações, como mecanismo de controle coletivo, quanto para uma população específica, um país, que seja.

Como instrumento coletivo, os *Direitos Humanos* foram temas de debate de muitos filósofos e juristas, sendo um campo de ação e de conquistas para a humanidade ao longo da história.

Segundo Sen (1999), os principais aspectos dos *Direitos Humanos* incluem:

1. **direitos universais e inalienáveis** – aplicam-se a todos os indivíduos em todos os lugares e não podem ser retirados arbitrariamente.
2. **direitos indivisíveis e interdependentes** – todos os *Direitos Humanos*, sejam eles civis, políticos, econômicos, sociais ou culturais, são indivisíveis e interdependentes. A melhoria de um direito facilita o avanço de outros.
3. **direito de igualdade e não discriminação** – todos os indivíduos são iguais perante a lei e têm direito a igual proteção sem discriminação de qualquer tipo.
4. **direitos civis e políticos** – incluem o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, à liberdade de expressão, à privacidade, à participação política, entre outros.
5. **direitos econômicos, sociais e culturais** – incluem o direito ao trabalho, à educação, à saúde, a um padrão de vida adequado, à participação na vida cultural, entre outros.
6. **direitos coletivos** – incluem os direitos dos povos indígenas, das minorias e os direitos ao desenvolvimento e ao meio ambiente saudável.

Com o objetivo de deixar esse campo de estudo mais didático, os *Direitos Humanos* foram divididos em *quatro dimensões* ou *gerações*. As primeiras três estão ligadas aos três preceitos balizados na Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a fraternidade. A quarta geração está vinculada à cultura de acesso à tecnologia e à busca pela paz. Esses preceitos são articuladores para as pautas reivindicadas na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Na imagem a seguir temos uma ilustração que representa os principais pontos de cada uma das quatro gerações dos *Direitos Humanos* e que refletem suas reivindicações e a busca de certas garantias coletivas.

Figura 1 – As quatro gerações dos Direitos Humanos.



Fonte: <https://odireitorevisto.blogspot.com/2013/05/geracoes-dos-direitos-humanos.html>.

Descrição da imagem: A imagem é uma lâmina de PowerPoint produzida por Cláudia Franco Lopes que apresenta um quadro com título “Gerações dos direitos humanos”, dividido em cinco colunas. Essas cinco colunas estão ligadas por uma seta na cor verde, direcionando-a da primeira para a quinta geração dos direitos humanos. Primeira coluna: esta coluna é dedicada à primeira geração dos direitos humanos, que abrange a liberdade. O quadro interno desta coluna é amarelo e está relacionado aos direitos civis e políticos. Segunda coluna: a segunda coluna aborda a segunda geração dos direitos humanos, que se refere à igualdade. O quadro interno desta coluna é laranja e está associado aos direitos econômicos e sociais. Terceira coluna: a terceira coluna é sobre a terceira geração dos direitos humanos, que enfatiza a fraternidade. O quadro interno desta coluna é verde e está relacionado ao direito a um meio ambiente equilibrado. Quarta coluna: a quarta coluna refere-se à quarta geração dos direitos humanos, que trata da tecnologia. O quadro interno desta coluna é azul e contém uma imagem de um globo terrestre, com várias pessoas interligadas por linhas que se conectam ao redor do globo. Há também instrumentos e dispositivos tecnológicos de suporte visíveis nesta coluna. Quinta coluna: a quinta e última coluna é sobre a quinta geração dos direitos humanos, focando na paz. O quadro interno desta coluna é branco e está associado ao direito à paz. Cada quadro interno tem uma cor distinta, na ordem: amarelo, laranja, verde, azul e branco, para representar visualmente os diferentes temas e gerações dos direitos humanos. Na parte superior da imagem tem o e-mail de contato da criadora, claudiafrancolopes@hotmail.com, e um site indicado, www.entendeudireito.com.br.

Essa forma de organizar os *Direitos Humanos* ao longo do tempo, dividindo-os em quatro gerações ou dimensões distintas, possibilita-nos agrupar tensões relativas aos contextos sócio-históricos. A análise permite compreender como as demandas sociais, políticas e econômicas influenciaram o desenvolvimento dos *Direitos Humanos* e como essas dimensões se inter-relacionam e se complementam na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Para apresentarmos as quatro dimensões ou gerações dos *Direitos Humanos*, é importante retomarmos novamente a afirmação de que o campo político e de prática sociais dos *Direitos Humanos* ganhou amplitude diante dos horrores perpetrados durante a Segunda Guerra Mundial. Tais ações culminaram na morte de dezenas de milhões de pessoas e estão na origem da criação de novas categorias penais que permitem lidar com conceitos como crime contra a humanidade, genocídio e terrorismo internacional (Comparato, 2015). É importante também afirmar que cada momento social reflete distintos projetos societários em disputa. O que isso quer dizer?

Que em todas as sociedades as disputas para a consolidação de um saber social estão em jogo. Conforme aponta Foucault (1979), a sociedade, em suas relações microfísicas, agencia projetos sociais, seja a favor da liberdade econômica ou do livre mercado, seja para a defesa do direito de expressão, seja para reivindicar a presença forte do Estado no controle do mercado e dos serviços. Enfim, cada defesa discursiva produz uma prática social e uma forma de condução da população. Nenhum projeto de sociedade, ou projeto societário, se consolida sem luta e sem reivindicação pela produção das verdades que lhe dão sustentação. Da mesma forma, o projeto societário é constituído por verdades sociais, mas as lutas e resistências estão intrinsecamente inseridas nesse processo.

Um projeto societário é um conjunto de ideias, princípios e objetivos que visam orientar o desenvolvimento e a organização de uma sociedade. Ele envolve a criação de políticas, instituições e práticas que moldam as relações sociais, econômicas e culturais dentro dessa sociedade. Esse projeto é geralmente promovido por grupos políticos, movimentos sociais ou governos que buscam implementar uma visão específica de como a sociedade deve funcionar e quais valores devem ser priorizados.

Os componentes de um projeto societário podem incluir alguns dos seguintes pontos:

1. **modelo econômico** – definição das políticas econômicas, como o grau de intervenção do Estado na economia, o tipo de sistema econômico (capitalista, socialista, misto) e as estratégias de desenvolvimento econômico.
2. **direitos e liberdades** – estabelecimento dos direitos civis, políticos e sociais que devem ser garantidos a todos os cidadãos, incluindo questões de igualdade, liberdade de expressão, direito ao trabalho, educação, saúde, entre outras.
3. **instituições e governança** – estruturação das instituições políticas e administrativas, incluindo o sistema de governo, a organização do poder judiciário, os mecanismos de participação política e a transparência na gestão pública.
4. **políticas sociais** – implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão social, redução das desigualdades, proteção social e promoção do bem-estar da população.
5. **cultura e educação** – promoção de valores culturais, educação e formação cidadã, incentivando a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a formação de uma identidade coletiva.
6. **sustentabilidade e meio ambiente** – definição de estratégias para o uso sustentável dos recursos naturais, proteção ambiental e enfrentamento das mudanças climáticas.

Um projeto societário representa uma visão abrangente e integrada do futuro desejado para uma sociedade, englobando múltiplas dimensões que impactam a vida dos indivíduos e das comunidades. Os projetos societários podem levar a práticas de relações mais justas ou mais opressivas – tudo a depender da perspectiva defendida e dos valores inerentes a ela. O que isso importa para nossa leitura? Pensar em um projeto societário de escola, em que a colaboração, a coletividade e a equidade educativa façam parte dele, é fundamental. É nessa direção que está a proposta deste capítulo: de uma formação humana, dialogando com a perspectiva de um ensino inclusivo, em que todos possam opinar, agindo em favor de uma cultura escolar plural e respeitosa das diferenças.

Para fechar o tema das quatro gerações dos *Direitos Humanos*, trazemos algumas considerações que podem ser vistas no vídeo indicado a seguir.

Figura 2 – Vídeo sobre as quatro gerações dos *Direitos Humanos*.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=E-QVggVFKD0&>.

Descrição da imagem: a Figura 2 é a capa de abertura do vídeo sobre as gerações dos direitos humanos indicado para visualização. Na capa temos a escrita da palavra “politize” em cor verde, com três balões de diálogo nas cores azul, verde e amarelo, e o fundo da imagem é um cinza em degradê.

Propomos aqui uma síntese dos conhecimentos apresentados no vídeo, acerca das principais pautas que circunscrevem as quatro gerações:

1. **Direitos Humanos de primeira geração** – Liberdade. Direitos Cíveis e Políticos. Movimento pós-Revolução Francesa. Traz como marco principal a Declaração dos Direitos do Cidadão. Nessa primeira geração, incluem-se temas relativos ao direito à vida, à propriedade privada e ao direito de não discriminação, à liberdade individual com base nos direitos políticos.
2. **Direitos Humanos de segunda geração** – Igualdade. Direitos econômicos, sociais e culturais. Estabelecem-se após a Primeira Guerra Mundial. Fortalecimento da ideia de estado de bem-estar social por meio da criação de políticas públicas para a igualdade de oportunidades. Políticas públicas de acesso à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde, ao lazer e outros.
3. **Direitos Humanos de terceira geração** – Fraternidade. Direitos de solidariedade. Tem início a partir de 1960, após a Segunda Guerra Mundial, com vistas à proteção de grupos sociais minoritários e minorizados.
4. **Direitos Humanos de quarta geração** – Tecnologia e paz. Direitos tecnológicos em favor da paz. Assunto atual, variando entre direitos da bioética e do acesso à informação e à informática.

Em resumo, segundo Marshall (1967), os *Direitos Humanos* como campo de ação para a proteção dos direitos básicos das pessoas, a partir da composição dessas quatro gerações apresentadas, podem se organizar também em outras três categorias: direitos cíveis, direitos políticos e direitos sociais. Os **direitos cíveis** correspondem aos direitos individuais de ir e

vir, de liberdade de expressão, de religiosidade, de pensamento e de fé. Os **direitos políticos** envolvem a participação social como cidadão ativo nas decisões de sua comunidade (cidade, estado e país), incluindo o direito ao voto. Os **direitos sociais** correspondem ao direito ao mínimo de bem-estar e a garantias, como educação, assistência social, previdência, licenças, descanso semanal, entre outros.

Assim, com tais apreciações feitas, fechamos esta seção, caminhando para uma conversa entre os *Direitos Humanos e a política inclusiva na Educação Especial*, em favor da interseccionalidade com outros grupos minoritários e minorizados.

Marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades na educação inclusiva

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades

Boaventura de Sousa Santos

Nesta seção, focamos na apresentação de dois documentos internacionais que foram fundamentais para a composição e fundamentação do campo da Educação Especial e para a consolidação da política inclusiva no Brasil: 1. a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990); e 2. a Declaração de Salamanca (1994) (Unesco, 1990, 1994).

Esses documentos resultam de dois eventos importantes, em Jomtien (1990) e em Salamanca (1994), que foram marcos significativos para o avanço das práticas inclusivas no Brasil e no mundo. Essas duas declarações servem como documentos norteadores na defesa do direito à igualdade social e de garantias para grupos vulneráveis e socialmente excluídos. A partir dessas declarações, outros documentos nacionais foram elaborados para deliberar sobre modos e procedimentos para a implementação da educação inclusiva e suas garantias. Os temas abordados nesses documentos estão relacionados à segunda e à terceira gerações dos *Direitos Humanos*.

A *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (Unesco, 1990) inaugurou os discursos que, posteriormente, consolidaram a política educacional inclusiva. Essa declaração defende o ingresso e a permanência escolar de grupos desprestigiados naquele momento (e que, em alguns casos, ainda enfrentam exclusão social na atualidade). Esses grupos incluíam:

1. crianças – especialmente aquelas que viviam em condições de pobreza extrema, que pertenciam a minorias étnicas ou que viviam em áreas rurais remotas;

2. mulheres e meninas – o documento reconhece a disparidade de gênero na educação e defende a igualdade de acesso à educação para mulheres e meninas;
3. pessoas com deficiência – a declaração destaca a importância de incluir crianças e adultos com deficiência no sistema educacional;
4. adultos analfabetos – com ênfase na necessidade de programas de educação de adultos para combater o analfabetismo.

Essa declaração estabeleceu algumas metas para eliminar as barreiras à educação, amparando a perspectiva de uma educação como direito de todos, ampla, pública e universal. Os países que foram signatários da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* estabeleceram compromissos para a aplicação das metas educacionais descritas no documento. O Brasil, como signatário desse documento, adotou uma nova perspectiva para a inserção desses grupos excluídos socialmente, comprometendo-se a promover uma Educação Básica para todos, incluindo grupos marginalizados e vulneráveis, e a trabalhar para alcançar metas específicas de educação inclusiva e equitativa.

Como desdobramento dessa reflexão mais ampla sobre a educação inclusiva e equitativa, destacamos ainda a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001), que preconiza a eliminação de toda forma de discriminação, inclusive nos dispositivos legais, e, apesar disso, recomenda a diferenciação com base na deficiência, que tenha como finalidade promover a integração social e o desenvolvimento pessoal. Esse documento aponta para uma igualdade factível, não somente simbólica, já que equipara as condições ao usufruto dos direitos.

Essa adesão, apresentada por meio da inserção do Brasil como signatário desses documentos, refletiu legalmente o compromisso do país com os princípios de inclusão, igualdade e acesso à educação de qualidade para todos os seus cidadãos. Além disso, o Brasil também participou das conferências subsequentes, como a Conferência de Dakar, em 2000, em que foram reafirmados os compromissos de Jomtien e estabelecidas novas metas para uma *educação para todos até 2015*.

Nota-se que os frutos desses compromissos internacionais são colhidos por meio de nossas políticas nacionais de construção, implementação e fiscalização de práticas educativas que atendam aos *Direitos Humanos* e *Direitos Educacionais* de todos. Nesse sentido, esses discursos e as novas práticas voltadas à inclusão social contribuíram diretamente para a composição de políticas educacionais, por meio da criação de secretarias específicas voltadas à política educacional e inclusiva.

Desse cenário, nas políticas públicas educacionais, surgiu a criação de campos políticos de intersecção de pautas na educação, subdividindo a

temática geral. Atualmente, a Educação, como macrocampo, está dividida em oito modalidades específicas de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Bilíngue de Surdos, Educação a Distância, e Educação Profissional e Tecnológica.

Essa organização permitiu dimensionar de modo mais específico as demandas que integram cada uma dessas modalidades em suas particularidades, bem como destinar verbas para a promoção de políticas públicas em atenção a cada uma delas.

Desse modo, essas oito modalidades educativas, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), atuam diretamente na consolidação de políticas públicas de ensino para todos. De certo modo, devido à política inclusiva, elas também são pensadas de forma a atender às especificidades educativas dos grupos de sujeitos em cada uma delas.

Dessas modalidades, seis atendem demandas de grupos vulneráveis que vivem processos de exclusão e estão vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos e Educação do Campo. Essa secretaria tem um compromisso maior com a atenção às políticas inclusivas.

No Brasil, a partir de 1994, com a *Declaração de Salamanca*, há um maior direcionamento para temas relacionados às especificidades do público da Educação Especial. A declaração enfatiza a defesa da educação inclusiva como um bem universal, sendo um direito de todos e um dever do Estado. Um dos motivadores para essa declaração foi o fato de 200 milhões de crianças estarem fora da escola, sendo a maioria identificada como pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Documentos voltados à Educação e à Educação Especial no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, empregaram esse termo, “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), para se referirem unicamente ao público de interesse dos serviços da área da Educação Especial (Bueno, 2006), ou seja, pessoas com deficiência e “bem dotadas” – termo usado à época para se referir às pessoas com altas habilidades/superdotação.

Mais recentemente no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) – que se encontra vigente e foi fortalecida pelo Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI (Brasil, 2023) – delimitou o público da Educação Especial como:

1. **peessoas com deficiências:** incluindo as deficiências físicas, sensoriais (auditiva ou visual), intelectuais (atraso no desenvolvimento cognitivo) ou múltiplas deficiências.

2. **peessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** na PNEEPEI de 2008, o autismo e suas variações compunham os Transtornos Globais do Desenvolvimento. A partir da elaboração da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), em 2013, o conceito TEA passou a englobar essas variações: “transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53). Houve uma discussão para que os transtornos funcionais específicos compusessem o PAEE durante a elaboração da política, mas, naquele momento, foi entendido que se tratava de demanda da educação geral, e não especial, e que deveria ser constituída uma portaria interministerial. Por isso, ao mencionar os transtornos funcionais, a PNEEPEI fala de uma articulação:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 2).

Desse modo, apesar de não ser público dos serviços da Educação Especial, pessoas com TEA podem ter necessidades educacionais que devem ser consideradas e atendidas, bem como outras condições, inclusive as citadas na Declaração de Salamanca.

3. **peessoas com altas habilidades/superdotação:** alunos que demonstram potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, artística, criativa ou liderança, entre outras, e que necessitam de apoios específicos para desenvolver plenamente seu potencial.

Em alguns momentos, falar em educação inclusiva parecia ser sinônimo apenas de educação para pessoas com deficiência, excluindo outros grupos do público da Educação Especial, como as pessoas com TEA ou altas habilidades e superdotação. E, ainda, excluía-se também as pessoas do público mais amplo com Necessidades Educativas Especiais, como mencionamos anteriormente. Além disso, essa abordagem muitas vezes adotava uma representação unificada para todos esses sujeitos (em seus grupos e subgrupos de composição), tratando-os de maneira homogênea em termos de suas características, formas de estar no mundo e de aprender. Isso

culminou em metodologias de ensino únicas para todos aqueles que eram percebidos como diferentes dos padrões normativos, sem considerar suas potencialidades e as especificidades de suas formas de existência.

Essas estratégias únicas, sem um planejamento individualizado, têm sido questionadas atualmente pelas políticas públicas por conta do fortalecimento de coletivos e de suas reivindicações. Por isso, a formação continuada, por meio de cursos que abordem temas mais específicos, trazendo aspectos que transversalizam temáticas de sujeitos em suas singularidades, tem sido almejada para uma maior apropriação sobre as conquistas coletivas, como pauta dos grupos *minoritários* e *minorizados*. Além disso, é necessário olhar para as individualidades e suas diferenças, sobretudo na dimensão relativa ao ensino e à aprendizagem.

A distinção entre os termos “grupos minoritários” e “grupos minorizados” é sutil, mas importante, especialmente no contexto dos estudos sociais e dos *Direitos Humanos*. Embora os *grupos minoritários* estejam relacionados à quantidade, em comparação com outros grupos populacionais, há uma abordagem para além da perspectiva numérica, que abrange as relações de poder que os compõem. No entanto, usam-se mais os parâmetros quantitativos, sem necessariamente implicar desigualdade ou discriminação. Já quando se usa o termo *grupos minorizados*, a definição refere-se a um grupo que pode ser numericamente menor, mas nem sempre são, a exemplo da população negra, que sofre desvantagens, marginalização ou discriminação sistemática. Esse termo traz ênfase na dimensão qualitativa e enfoca as condições sociais, econômicas e políticas que colocam certos grupos populacionais em desvantagem. Enquanto um grupo minoritário pode ou não ser minorizado, um grupo minorizado é sempre minoritário, nem sempre em termos numéricos, mas certamente em termos de relações de poder e acesso a direitos e oportunidades.

Nessa direção, é necessário ampliar o espectro e a lente que observam e valorizam a singularidade dentro dos subgrupos, minorizados e minoritários, que compõem o público da Educação Especial, olhar para as especificidades internas aos coletivos de pessoas surdas, cegas (com cegueira), autistas (com autismo)⁸, entre outros públicos. Nesse sentido, é essencial reconhecer e abordar as diferentes formas de exclusão que afetam determinados grupos. Como exemplo disso, recorreremos às questões que vivem as pessoas surdas, no âmbito de práticas excludentes em níveis maiores ou menores de inclusão, exclusão e acesso a serviços. Tais diferenciações nos

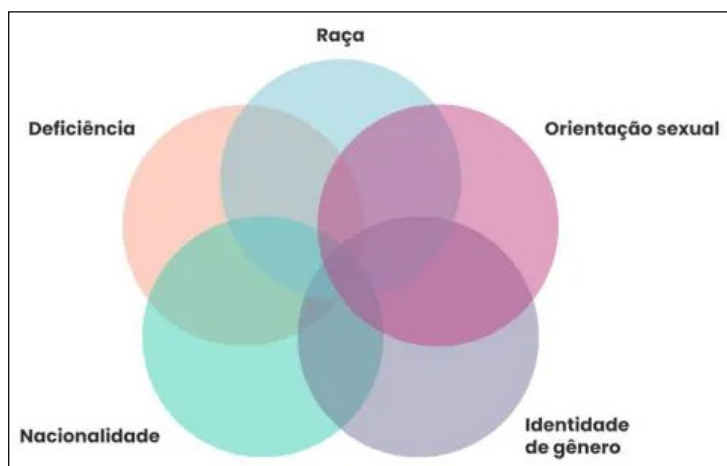
8 Embora demos preferência ao uso de adjetivos, como pessoa surda, pessoa cega e pessoa autista, reforçando uma constituição identitária que demarca a surdez, a cegueira e o autismo como produtora de formas de vida, alguns indivíduos optam por referir-se como “pessoas com cegueira” e “pessoas com autismo”. Reforçamos que as pessoas surdas têm reivindicado uma perspectiva mais identitária da surdez por meio de coletivos como a comunidade surda. Por isso, trazemos esta nota de rodapé para destacar nossa preferência de uso, mas também apontar outras formas de uso desses termos, dependendo da perspectiva assumida acerca da deficiência.

níveis de exclusão se dão por variados fatores, seja por suas diferenças de classes sociais, no acesso ou não aos variados espaços de aprendizagem da língua de sinais, se isso ocorreu desde cedo, no acesso à informação e à formação, tanto no âmbito da saúde quanto nas questões sociais que envolvem a surdez. Isso deve ser aplicado a outros grupos.

Nesse sentido, entendemos a importância de adotar a dimensão interna que interfere nas práticas sociais, em níveis de inclusão e exclusão, que promove modos de relação, nos grupos e subgrupos diversos. Além disso, é fundamental considerar questões étnicas que podem facilitar ou dificultar o acesso a serviços e bens culturais, a depender do nível e tipo de exclusão que cada sujeito sofre devido a tais condições existenciais, bem como a questão racial, dada a discriminação estrutural e real que impera em nosso país. Esses elementos criam gradientes de inclusão e exclusão que precisam ser considerados para promover uma educação, de fato, inclusiva (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Compartilhamos uma imagem que, a nosso ver, pode ajudar a compreender o conceito de “gradientes de in(ex)clusão” proposto por Veiga-Neto e Lopes (2011). Essa imagem permite-nos entender a complexidade dos processos opressores que ocorrem devido às normatizações sociais que segmentam grupos minoritários e minorizados, tratando suas diversidades identitárias de forma negativa. Esses grupos sofrem processos de interseccionalidade de marcadores sociais de exclusão. Nesse sentido, é necessário realizar uma análise microfocada nas tensões sofridas por esses grupos, a fim de promover políticas de equidade social para os sujeitos em condição de vulnerabilidade social por conta da exclusão projetada sobre suas vidas.

Figura 3 – Marcadores sociais de exclusão e interseccionalidades das diferenças.



Fonte: <https://www.blend-edu.com/interseccionalidade-o-que-e-qual-a-importancia-desse-conceito/>.

Descrição da imagem: A imagem apresenta um diagrama de Venn composto por cinco círculos sobrepostos, representando diferentes marcadores sociais que se interseccionam. Cada círculo tem uma cor diferente e está rotulado com um termo que indica uma característica social. Os termos são: Raça (localizado na parte superior da imagem na cor azul claro); Orientação sexual (à direita na cor lilás escuro); Identidade de gênero (na parte inferior direita, em roxo); Nacionalidade (na parte inferior esquerda, em verde água); Deficiência (à esquerda na cor laranja claro). Os círculos se sobrepõem, criando áreas comuns que representam a interseccionalidade entre esses marcadores sociais. O centro do diagrama, onde todos os círculos se encontram, simboliza a intersecção de todas essas identidades, ilustrando como diferentes fatores sociais e identitários podem se cruzar e influenciar as experiências individuais.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011), o gradiente de exclusão faz parte da racionalidade neoliberal que categoriza e normaliza os sujeitos segundo a perspectiva utilitarista de seus corpos. Embora esse mecanismo funcione para acoplar ou incluir todos na lógica de mercado e na racionalidade capitalista, ele também produz internamente oscilações e níveis de inclusão e exclusão dos sujeitos. O conceito de in(ex)clusão desenvolvido pelos autores refere-se à complexidade e à ambiguidade das práticas educacionais e sociais que, simultaneamente, incluem e excluem indivíduos e grupos. Esse conceito busca destacar que os processos de inclusão e exclusão não são opostos simples, mas frequentemente coexistem e se entrelaçam de maneiras complexas.

Nessa perspectiva, os autores apontam a existência de marcadores de exclusão, os quais, por meio de forças sociais, contribuem para arrastar populações minoritárias e minorizadas para as extremidades do gradiente de inclusão. Isso significa que, embora a racionalidade inclusiva busque a integração de todos dentro das normas sociais, ou seja, de padrões preestabelecidos, há sujeitos que ficam mais distantes desse padrão normativo e, ao se localizarem nas extremidades da curva normal, sofrem processos de exclusão inerentes a esses processos disciplinares de normalização (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Assim, pensar o público da Educação Especial sem tomar outros marcadores de exclusão, como sexualidade, condições sociais, questões raciais e de etnia, religiosidade, questões etárias, é um equívoco, porque não atende à singularidade das demandas dos sujeitos, diante dos gradientes de inclusão e exclusão que se regulam a depender de todas essas variáveis combinadas. Por isso, o gestor deve atentar-se às novas demandas e reivindicações de grupos minoritários e minorizados, na medida em que um aluno com deficiência, negro, pobre e gay, por exemplo, não terá as mesmas dificuldades de relação social no interior da escola que um aluno com deficiência branco, com condições sociais mais favoráveis.

Temas que podem parecer “irrelevantes” ou “modismos”, como linguagem neutra, capacitismo, lugar de fala e outras reivindicações atuais, devem ser debatidos e refletidos no espaço escolar com seriedade e comprometimento por parte da equipe escolar. Essa reflexão é necessária devido à potência de suas contribuições para o coletivo e para a política inclusiva, com atenção aos *Direitos Humanos*. Nesse sentido, essas temáticas fazem parte de uma nova era de pensar as políticas educacionais e inclusivas para as minorias, e a gestão deve estar atenta a todas elas.

Educação Especial e a gestão escolar: estudo de caso e as práticas educativas colaborativas

Nesta seção, abordamos a temática da Educação Especial e da gestão escolar por meio de uma cena escolar em um estudo de caso ficcional. Adotamos a descrição da cena escolar como ferramenta analítica importante para a reflexão de uma gestão escolar participativa. Destacamos que nos interessa pensar ações da gestão que promovam atenção às demandas postas pela política inclusiva e à singularidade associada a cada sujeito, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem e nos demais espaços e processos educativos que transversalizam a escola.

Antes da apresentação do caso, vamos retomar alguns conceitos e princípios relacionados à perspectiva inclusiva da educação. É importante sinalizar que, quando falamos em educação inclusiva, pressupomos que seja uma educação para todos, que tenha acesso universalizado, mas que reconheça, valorize e atenda adequadamente, considerando as particularidades e necessidades da diversidade humana, e que não se restringe, como abordamos na seção anterior, às pessoas com deficiência. É comum ouvirmos que uma escola é inclusiva por ter matriculados educandos com deficiência. Lembrando: uma escola inclusiva vai muito além da matrícula, do acesso de um grupo de alunos!

Sobre essa perspectiva ampliada da escola inclusiva:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Carvalho, 2010, p. 29).

Destacamos, porém, que não se trata de minimizar ou negar que determinados alunos, como os que compõem o PEE, deverão ter um tratamento

diferenciado para que tenham equiparado o seu direito ao acesso à educação. Ao contrário, como dito, a inclusão não se esgota no acesso, ela pressupõe o reconhecimento da diferença e atendimento adequado em face das necessidades e particularidades que certos grupos podem apresentar.

Como a escola deve garantir essa prerrogativa de garantir a matrícula, valorizar, reconhecer e atender adequadamente todos os alunos, em suas particularidades e necessidades?

Nas palavras de Sebastian Heredero (2010, p. 197), “A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas. Dentre essas ações institucionais, na escola, podemos mencionar primeiramente o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deverá institucionalizar os princípios da educação inclusiva. Em outras palavras, no PPP será materializada a operacionalização dos serviços, estratégias e procedimentos da educação especial ao PEE.

Há ainda a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Ela prevê a inclusão de serviços, estratégias e procedimentos da Educação Especial no PPP da escola, pela institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – serviço da Educação Especial preconizado pela PNEE-PEI (Brasil, 2008) –, conforme segue:

Art. 10. 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.

Para tanto, é necessário notar que o processo de elaboração do PPP ou outras decisões referentes à unidade escolar, visando o seu enriquecimento, sejam conduzidos coletivamente (Veiga, 2010), isto é, democraticamente, contando com a participação e colaboração de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo educandos e suas famílias, e não unilateralmente, pelo gestor escolar. Todavia, este tem um papel fundamental na organização desse processo democrático, como aprofundaremos. Para ilustrar, compartilhamos uma cena ficcional do cotidiano escolar em que podemos pensar a gestão participativa e o papel do gestor em situações cotidianas.

Cena fictícia 1: reunião na escola pública de Educação Infantil

Personagens

Maria: mãe do Pedro

Ana: diretora da escola pública de Educação Infantil

Clara: professora da sala que frequentam as crianças, Pedro e Nicolas

Local

Sala da diretora

A cena começa com Maria entrando no escritório da diretora, acompanhada pela professora Clara.

Ana: (Sorridente) Bom dia, Maria. Por favor, entre e fique à vontade. O que posso fazer por você hoje?

Maria: (Aparentemente nervosa) Bom dia, Ana. Obrigada por me receber tão rapidamente. Eu gostaria de falar sobre meu filho, Pedro.

Ana: Claro, Maria. Estamos aqui para ajudar. O que está acontecendo?

Maria: (Suspiro profundo) Eu estou preocupada com a situação do meu filho na escola. Ele é um menino muito quieto e não sabe se defender muito bem. Tenho receio de que, por ser tão calmo, ele possa se machucar.

Ana: (Tom calmo) Entendo sua preocupação, Maria. Você pode ser mais específica sobre o que está causando essa preocupação?

Maria: (Olha para a professora Clara, depois se volta para Ana) Eu vi o Nicolas, que é um aluno autista, em uma situação de descontrole. Ele estava chorando muito e parecia agressivo, porque não queria seguir uma regra da escola. Tenho medo de que algo assim aconteça de novo e que meu filho acabe machucado.

Ana: (Olha para a professora Clara) Professora Clara, você pode nos ajudar a entender melhor o que aconteceu?

Professora Clara: Claro, Ana. O Nicolas é uma criança com autismo e, em algumas situações, ele pode ter dificuldades para lidar com mudanças de rotina ou regras. Estamos trabalhando com ele e com a equipe para fornecer o suporte necessário. No episódio mencionado pela Maria, houve uma mudança na rotina, e o Nicolas teve uma crise, mas nunca houve qualquer intenção de machucar outra criança.

Maria: (Preocupada) Eu entendo que o Nicolas tem suas dificuldades, mas eu ainda estou preocupada com a segurança do meu filho. Será que não seria possível mudar meu filho de sala?

Ana: (Tom compreensivo) Maria, a inclusão é um princípio importante em nossa escola. Todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, têm direito a um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Estamos comprometidos em garantir a segurança e o bem-estar de todos os alunos.

Continua

Cena fictícia 1: reunião na escola pública de Educação Infantil

Conclusão

Professora Clara: (Concordando) Exatamente. Estamos monitorando de perto o Nicolas e temos estratégias em prática para apoiar seu desenvolvimento e minimizar qualquer comportamento desafiador. Também estamos trabalhando para promover a compreensão e a empatia entre todas as crianças.

Maria: (Respira fundo) Eu entendo a importância da inclusão, mas ainda estou preocupada. Existe alguma forma de garantir que meu filho estará seguro?

Ana: (Sorri) Maria, podemos trabalhar juntos para encontrar soluções. Podemos organizar uma reunião com a nossa equipe de apoio, incluindo psicólogos e especialistas em Educação Especial, para discutir mais sobre as estratégias que estamos usando. Também podemos fornecer orientações sobre como falar com seu filho sobre a situação, para que ele se sinta mais seguro e compreenda a diversidade de seus colegas.

Maria: (Mais calma) Isso seria ótimo. Eu só quero o melhor para meu filho.

Ana: Nós também, Maria. Vamos marcar essa reunião o mais rápido possível. Estamos todos aqui para garantir que todas as crianças tenham uma experiência de aprendizado positiva e segura.

Professora Clara: E eu estarei sempre por perto para garantir que seu filho receba o apoio necessário. Se houver qualquer problema, por favor, me avise imediatamente.

Maria: (Sorri) Obrigada, Ana. Obrigada, Clara. Isso me deixa mais tranquila.

Ana: De nada, Maria. Vamos trabalhar juntos para resolver essa situação da melhor forma possível.

A cena termina com um sentimento de colaboração e entendimento mútuo.

Essa cena permite-nos refletir sobre a gestão participativa e a perspectiva democrática na educação. A escola é um espaço que pertence a todos: alunos, educadores, equipe gestora, profissional da merenda, agente escolar, auxiliar administrativo, bibliotecária/o, família etc. Portanto, a gestão escolar deve lidar com as tensões e demandas que emergem da comunidade escolar como um todo. A postura e a expressividade corporal da diretora, descritas nas reações às demandas e receios da mãe de Pedro, são fundamentais. O primeiro movimento da diretora, ao ouvir a angústia e a apreensão da mãe, é consultar, de forma calma, a professora da sala das crianças, Pedro e Nicolas, para compreender melhor o ocorrido.

A escuta atenta e a ausência de julgamento em relação às inseguranças da mãe estabelecem uma base de diálogo favorável para trocas de conhecimento. Essa abordagem permite trazer novas perspectivas para a mãe, apontando questões importantes sobre a educação inclusiva. Esse processo ajuda a desfazer estereótipos e representações errôneas sobre alunos autistas e seus comportamentos. A diretora demonstra uma atitude compreensiva e colaborativa, buscando soluções conjuntas que atendam às necessidades de todos os envolvidos. Essa prática de escuta ativa e diálogo aberto exemplifica uma gestão escolar democrática, em que a voz de cada membro da comunidade é valorizada e considerada na tomada de decisões.

A cena, portanto, ilustra como a gestão participativa e a perspectiva democrática podem contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, promovendo a compreensão mútua e a cooperação entre todos os membros da comunidade escolar. A partir dessa proposta, traremos os conceitos principais que delineiam uma gestão democrática e participativa em atenção à política inclusiva.

A participação da comunidade escolar em coletivos é prevista em textos legislativos que garantem a efetividade do princípio democrático da educação, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), que já previa que o ensino seria ministrado sob certos princípios, dentre os quais o da gestão democrática. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) não somente endossa esse princípio, como orienta a participação da comunidade escolar em Conselhos Escolares e Fóruns desses conselhos ou equivalentes. Além disso, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem entre suas metas (Meta 19) a efetivação da gestão democrática, por meio da seguinte estratégia:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Brasil, 2014).

Com isso, verificamos que o princípio da gestão democrática dispõe, no Brasil, de dispositivos legais que visam conferir sua praticabilidade. Isso inclui, como previsto na Meta 19 do PNE (Brasil, 2014), a adoção de coletivos que configuram espaços de decisões democráticas, o que pode ser feito por meio de diversas estruturas, como o Conselho Escolar, Conselho de Sala Participativo, Associações de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis. Vamos detalhar um pouco mais sobre cada um desses mecanismos que consolidam uma gestão democrática.

1. Conselho Escolar: é um órgão colegiado composto de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Ele pode ter função consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora sobre assuntos importantes, como a definição de diretrizes pedagógicas, a gestão financeira e a avaliação das ações da escola. A participação no Conselho Escolar promove a transparência e a corresponsabilidade nas decisões. Quanto a sua composição, além do diretor da escola, como membro nato, será composto, de acordo com a LDB e complementares (Brasil, 1996), por representantes das seguintes categorias, eleitos por seus pares: professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; estudantes; pais ou responsáveis e membros da

comunidade local. O próprio Conselho tem ainda importante papel na coordenação de coletivos escolares, como na promoção dos mecanismos de participação que seguem (Brasil, 2004).

2. Conselho de Classe Participativo: espaço para reflexão, discussão e deliberação de professores, mas não apenas deles, como também dos familiares e dos próprios educandos, sobre questões relacionadas ao ensino, à avaliação da aprendizagem, alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que podem influenciar na prática educacional (Libâneo, 2001; Ferreira; Pereira, 2017).

3. Associação de Pais e Mestres (APM): trata-se de uma associação sem fins lucrativos com objetivo de integrar familiares, docentes e outros profissionais da escola e aprimorar a educação (Veiga, 2010), por meio do compartilhamento das tomadas de decisões da gestão escolar em demandas administrativas, pedagógicas e financeiras. Ou seja, ao contrário do que pode ser praticado em algumas redes e escolas, a atuação dos membros deste colegiado não se limita a questões financeiras e festivas. Os alunos, desde que maiores de 18 anos, também poderão compor a APM, que funciona em geral com uma diretoria executiva e um conselho deliberativo (Libâneo, 2001).

4. Grêmio Estudantil: é uma entidade constituída por alunos que representa os interesses do corpo discente perante a escola. O Grêmio Estudantil atua como um canal de comunicação entre os estudantes e a gestão escolar, promove a participação ativa dos alunos na vida escolar, bem como incentiva o protagonismo juvenil, pelo conhecimento do viés político da educação e o exercício da democracia (Brasil, 2004).

É importante observar que estas últimas instituições – APM e Grêmio –, independentes juridicamente, não devem ser tuteladas pela Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino ou pela gestão da escola (Libâneo, 2001), e suas funções devem ter caráter complementar e não podem substituir os colegiados institucionais da escola, ou seja, o papel do Estado na gestão da escola (Brasil, 2004).

E, afinal, qual é o papel do gestor na estruturação e manutenção desses espaços colegiados? Reconhecendo que as decisões devem ser assumidas de maneira coletiva, pelo princípio da gestão democrática e participativa, respeitando a diversidade de opiniões e contando com a participação de TODOS os membros da comunidade escolar, podemos nos questionar: Quem tem ocupado esse TODOS? As pessoas que compõem o PEE, com NEE, com outros potenciais marcadores sociais integram esses espaços de gestão democrática e participativa? E, ainda, qual a importância dessa participação?

Para nos ajudar a construir uma reflexão sobre esses questionamentos, retomando o princípio da inclusão, da escola inclusiva, devemos ter ciência de que esse princípio, apesar da relevância dos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, não se deu “por decreto”. Não deixamos de ser excludentes e passamos a ser inclusivos “de um dia para

o outro”. É necessário conhecer e reconhecer que as próprias pessoas com deficiência tiveram protagonismo nessa construção.

A atuação da pessoa com deficiência nos processos decisórios pode ser tida como primordial para a constituição de uma escola inclusiva, já que ninguém melhor que ela própria para conhecer, identificar, opinar e decidir sobre o que é melhor para si, ou seja, aquilo que melhor corresponde às suas demandas, de direito e de acessibilidade.

Essa pauta reivindicatória, de participação das próprias pessoas com deficiência, é de certo modo recente no Brasil e no mundo. No Brasil, a partir dos serviços para pessoas com deficiência que surgiram depois da década de 1950 por organização da sociedade civil, foi constituída uma identidade grupal, a qual, mesmo que sem finalidade política, pelo menos não naquele momento, resultou na organização de associações de e para pessoas com deficiência. Lanna Júnior (2010, p. 30) compreende que esse “foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida”.

No período pós-ditadura, que cerceou direitos civis e políticos e impôs duras restrições às liberdades individuais, havia no Brasil uma circunstância propícia para que movimentos sociais reivindicassem participação, dentre os quais o de pessoas com deficiência. Grupos de diferentes categorias de deficiência e pertencentes aos mais diversos estados instituíram a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, responsável por Encontros Nacionais em que as próprias pessoas com deficiência poderiam opinar e votar, sem a mediação ou tutela, propiciando, de certa maneira, a inauguração do protagonismo dessas pessoas (Lanna Júnior, 2010).

Em 1981, a ONU institui o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), agregando visibilidade aos movimentos de e para pessoas com deficiência no Brasil, que realizaram passeatas, contando com ampla cobertura e difusão midiática. Nesse momento, apesar da cisão do movimento comum e do fortalecimento de organizações por área de deficiência, a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) contou com ampla participação da sociedade civil, dos grupos de e para pessoas com deficiência, ávidos para que seus direitos, após a repressão sofrida durante a ditadura militar, fossem recuperados e garantidos no texto constitucional (Lanna Júnior, 2010).

Serviu para o fortalecimento dessa pauta o Movimento de Vida Independente (MVI), iniciado nos EUA já na década de 1970, introduzida no Brasil ao final da década de 1980. Esse movimento tinha como lema “Nada sobre nós sem nós”, oriundo da África do Sul, pressupondo a participação ativa das próprias pessoas com deficiência nas tomadas das decisões sobre os seus direitos sociais.

Nessa conjuntura, no Brasil houve um incentivo para que os direitos das pessoas com deficiência fossem atendidos no texto da Constituição, especialmente no que concerne às tutelas especiais, pois almejavam direitos idênticos aos da população em geral, de modo transversal e não específico, entendido como estigmatizante. Tal reivindicação, apesar de não ser atendida no texto original, foi abrangida a partir de emenda popular providenciada por grupos de pessoas com deficiência (Lanna Júnior, 2010). Em face desses movimentos, a atenção às pessoas com deficiência, ao menos no campo jurídico, muda do modelo assistencialista para o paradigma dos *Direitos Humanos*, ou seja, “de um modelo sedimentado em estratégias caritativas, que objetivavam suprir as necessidades, reiterando a dependência e a tutela, para uma perspectiva de política pública em que as pessoas com deficiência passassem a ser concebidas como sujeitos de direitos” (Siems-Marcondes; Caiado, 2013, p. 36).

Os resultados obtidos a partir desses movimentos são percebidos até a atualidade, devido à incorporação transversal dos direitos sociais, políticos e civis na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No que diz respeito ao direito à educação, relacionado aos *Direitos Humanos* no âmbito das gerações ou dimensões apresentadas na primeira seção deste texto, a constituição considera a educação um espaço de e para TODOS, prevendo também o Atendimento Educacional Especializado. Reconhece-se, assim, a necessidade da diferenciação positiva para garantir a equidade a determinados grupos.

Com os movimentos sociais, tem-se avançado na produção de políticas que valorizem os *Direitos Humanos* de todos, por meio de ações protagonizadas com os diversos segmentos e os mais variados sujeitos que compõem grupos minoritários e minorizados. Para isso, no âmbito da educação, a perspectiva inclusiva deve ser estabelecida com todos, garantindo a representatividade de sujeitos dos mais variados coletivos sociais.

Resgatando alguns questionamentos para encerrar:

- Afinal, qual é o papel do gestor na estruturação e manutenção desses espaços colegiados?
- Reconhecendo que as decisões devem ser assumidas de maneira coletiva, pelo princípio da gestão democrática e participativa, respeitando a diversidade de opiniões e contando com a participação de TODOS os membros da comunidade escolar, quem tem ocupado esse TODOS?
- As pessoas que compõem o PEE, com NEE, com outros potenciais marcadores sociais integram esses espaços de gestão democrática e participativa?
- E, ainda, qual a importância dessa participação?

O gestor escolar, de uma escola inclusiva, para todos, que seja pautada nos princípios da gestão democrática e participativa, que conhece e reco-

nhece o histórico de luta coletiva de pessoas com deficiência e de grupos minoritários e minorizados, tem o compromisso de criar, consolidar e garantir o funcionamento de espaços nos quais as próprias pessoas com deficiência, NEE e com outros potenciais marcadores sociais de exclusão também tenham plena participação e suas pautas ouvidas, refletidas e atendidas.

Finalizamos com uma citação que sintetiza o que devemos apreender do lema “Nada sobre nós sem nós”:

as pessoas com deficiência estão dizendo: Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido *com a nossa participação*. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício [...]. O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito de PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência (Sasaki, 2007, p. 8, *itálico nosso, letras maiúsculas do autor*).

Considerações finais

A escrita deste capítulo propiciou uma reflexão acerca da importância de uma gestão participativa na construção de políticas educacionais que se voltem aos *Direitos Humanos*, integrando a demanda de grupos minoritários e minorizados.

Na primeira seção, apresentamos o desenvolvimento do campo dos *Direitos Humanos* e sua emergência social. Passamos pelas concepções e gerações que marcaram os temas dos *Direitos Humanos*, bem como pelos valores sociais que produzem projetos societários.

Em seguida, apresentamos os marcadores sociais de exclusão e a importância de tematizarmos as interseccionalidades que se voltam ao Público da Educação Especial, de modo que seja possível pensar a inclusão educacional considerando as demandas integradas de subgrupos que sofrem processos de exclusão social.

Por fim, trouxemos o conceito de gestão democrática e participativa para abordar, por meio de uma cena escolar, a participação e intervenção da gestão na construção de políticas inclusivas, criando condições para plena participação das pessoas com deficiência, NEE e com outros potenciais marcadores sociais de exclusão.

Esperamos que a leitura contribua diretamente para a qualidade das práticas educativas inclusivas voltadas para alunos da Educação Especial, sempre com uma análise microfocada das questões interseccionais que os constituem.

Referências

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. 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**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

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 com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

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, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

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://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor**. Brasília: MEC/SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 5). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br>

br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-divulga-nova-politica-nacional-de-educacao-especial. Acesso em: 21 mar. 2025.

BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COMPARATO, B. K. **Introdução e Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios**. São Paulo: Unifesp, 2015. (Texto-base produzido para a disciplina de Fundamentos Filosóficos e Históricos dos Direitos Humanos. Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos. Universidade Federal de São Paulo).

FERREIRA, M. F. T.; PEREIRA, A. S. Gestão escolar e participação: a percepção dos alunos. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/2405/3512>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, S. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Papirus, 2003.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB-Gestao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

MARTINS, V. R. de O. **Diversidades, identidades e direitos humanos**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/diversidades.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARTINS, V. R. de O. **Gestão educacional: estruturação das ações administrativas e pedagógicas em educação especial**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/gestao-educacional.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as**

Pessoas com Deficiência. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 31 jul. 2024.

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

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012010000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2024.

SEN, A. **Development as Freedom.** Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 1999.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; CAIADO, K. R. M. Educação especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 35-64.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos – Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos.** Conferência Mundial de Educação para Todos, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Paris: Unesco, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve: revista semestral autogestionária do NU-SOL**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CAPÍTULO 3

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Adriana Maria Corsi
Marcia Duarte Galvani

Introdução

Este capítulo tem como principais objetivos: conhecer os princípios fundamentais da gestão educacional e da gestão democrática; analisar os fundamentos e a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) sob a perspectiva da educação inclusiva; e compreender o papel da gestão na criação e no desenvolvimento de um PPP inclusivo, além das ações colaborativas em uma escola inclusiva. Para isso, o capítulo foi estruturado em três seções inter-relacionadas: 1. Gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva; 2. O papel da gestão escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e as ações colaborativas na escola; 3. Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico no contexto da educação inclusiva.

Esperamos que este capítulo seja uma contribuição para todos que estão empenhados na construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Gestão democrática e Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva

A busca pela democratização da gestão escolar constitui um movimento que teve início na década de 1980, tendo como objetivo maior aprimorar a qualidade da educação. No Brasil, a Constituição de 1988 marca uma grande mudança nos princípios da gestão, possibilitando uma organização mais democrática e participativa nas escolas. Muitas estratégias são implementadas como parte desse movimento, como o estabelecimento de colegiados escolares com a participação de professores, funcionários, gestores, pais e alunos. Segundo Nascimento, Nascimento e Lima (2020), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem a sua origem no bojo desse processo democrático:

No Brasil, o Projeto Político-Pedagógico surgiu em meados de 1980 após um longo período de ditadura, época em que o planejamento educacional era padronizado para todo o país, centralizado e cheio de obrigações que faziam das escolas meras cumpridoras da legislação vigente. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a luta pela gestão democrática da escola pública se concretizou, como uma forma de reação à política de centralização até então existente. Desse modo, a Constituição Federal conferiu notoriedade ao princípio da gestão democrática na escola pública e abriu caminho para a construção de um conjunto de orientações relativas ao planejamento e execuções de ações e a consolidação de formas colegiadas (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020, p. 123).

Ainda, a Constituição de 1988, ao tratar sobre a educação, afirma a igualdade de acesso e permanência nas escolas, com garantia de atendimento especializado para pessoas com deficiência. Os dois temas – gestão democrática e educação inclusiva – passam a ser debatidos na sociedade e a ser foco de documentos, legislações e estudos.

De acordo com Luck *et al.* (2009), a gestão participativa visa, dentre outros elementos:

- aprimorar a qualidade pedagógica do processo educacional;
- garantir maior sentido e atualidade ao currículo escolar;
- reduzir o isolamento de gestores e professores;
- estimular o apoio da comunidade às escolas.

Como participantes dos processos educacionais de uma escola, todos devem ter a possibilidade de pensar e agir para resolver os problemas identificados no dia a dia escolar. À gestão cabe criar espaços e favorecer o diálogo na construção de projetos visando a melhoria da qualidade de ensino.

É nesse cenário que deve se dar a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola. Segundo Veiga (1995), o PPP vai além de um agrupamento de planos e atividades, não é uma tarefa burocrática a ser cumprida. Ele deve ser vivenciado e construído por todos que, de uma forma ou de outra, participam do processo educativo da escola. Nas palavras da autora,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compro-

misso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1995, p. 13).

A autora destaca também que a significação de político e pedagógico é indissociável, sendo o PPP um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas escolares, em busca de alternativas para realizar os objetivos relativos ao trabalho pedagógico em sua totalidade, com a participação de todos os membros da escola.

Vasconcellos (2012, p. 169), reforçando o seu caráter inacabado, contínuo, aponta que o PPP é

o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Conhece, participou da elaboração do PPP da escola onde atua?

Atualmente, todas as escolas possuem um PPP por este ser um documento de exigência legal presente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, sendo importante saber como ele foi elaborado e qual função tem cumprido na escola. Mais especificamente, não deve ser simplesmente um documento feito pela gestão para atender à burocracia, que fica esquecido na gaveta.

De acordo com Eça e Coelho (2021), o PPP é o referencial de qualquer escola que busca construir sua identidade e traçar um plano de ações para atender às próprias necessidades, com a participação de toda a comunidade escolar.

Apesar dessas prerrogativas, na prática muitas vezes o PPP ainda é elaborado de forma centralizada, contando apenas com o grupo de gestão escolar. Em outras palavras, é uma cópia de documento elaborado para outro contexto, ou ainda pode ser produzido por pessoas que se disponibilizaram a fazer esse documento, porém sem o menor conhecimento da situação real da escola. Em ambas as situações, é evidente o distanciamento do propósito de elaboração do PPP, na perspectiva da gestão democrática.

Então, o que a gestão da escola deve considerar no processo de construção do PPP?

Veiga (1995) aponta sete elementos básicos para a construção do PPP:

- **finalidades** – é importante saber as finalidades da escola, refletindo sobre a ação educativa desenvolvida;
- **estrutura organizacional** – envolve a estrutura administrativa (locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros) e a pedagógica (interações políticas, questões de ensino-aprendizagem e de currículo);
- **currículo** – organização do conhecimento escolar;
- **tempo escolar** – calendário escolar, tempo e número de aulas, períodos de estudo e reflexão da equipe;
- **processo de decisão** – pensado com a participação de todos;
- **relações de trabalho** – participação coletiva, solidariedade e reciprocidade;
- **avaliação** – envolvendo três momentos, “a descrição e problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva” (Veiga, 1995, p. 32).

Segundo Vasconcellos (2012), o PPP é composto de três partes gerais: o marco referencial, o diagnóstico e a programação.

Quadro 1 – Partes Constituintes do Projeto Político-Pedagógico.

Construção do PPP		
		
Marco referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
“É a busca de um posicionamento • Político: visão do ideal de sociedade e de homem; • Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja”.	“É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja)”.	“É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser”.

Fonte: elaborado a partir de Vasconcellos (2012, p. 170).

O autor aponta que o marco referencial envolve a identidade da escola, sua visão de mundo, seus valores, objetivos e compromissos. É necessário compreender a relação entre a escola e o contexto social no qual está inserida, visando colaborar para o desenvolvimento local e global. Envolve a contextualização e caracterização da escola, dados, concepções de mundo, de sociedade, de ensino-aprendizagem, de educação inclusiva, recursos etc. A análise dessas informações possibilita o levantamento das dificuldades da instituição, tendo em vista o que é idealizado para a escola, possibilitando, assim, que se chegue à fase de diagnóstico, com a análise mais detalhada dos pontos negativos que devem ser superados e dos pontos positivos que devem ser fortalecidos. Por fim, o plano de ação é elaborado visando sanar as necessidades apresentadas no diagnóstico. O marco referencial, o diagnóstico e a programação estão em constante interação, exigindo reflexão e reelaboração constantemente.

Como a perspectiva da educação inclusiva pode influenciar a elaboração do PPP?

Na escola inclusiva, o aluno é foco da ação educacional e deve ter o seu processo de aprendizagem garantido, com respeito às suas potencialidades e necessidades. Para que isso ocorra, é necessário que todos os envolvidos possam refletir sobre o contexto escolar e as possíveis mudanças, visando a construção de um ambiente que garanta o acesso e a permanência com qualidade de todos os alunos na escola.

A construção do PPP de uma escola inclusiva ainda envolve muitos questionamentos em todas as etapas que compõem esse processo. Nesse momento, é importante a reflexão sobre concepções, caminhos, ações a serem tomadas, com base em estudos teóricos e na legislação vigente sobre a educação inclusiva e Educação Especial. Na seção 2, a seguir, falaremos sobre o papel da gestão escolar na elaboração do PPP e as ações colaborativas dentro da escola.

O papel da gestão escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e as ações colaborativas na escola

A gestão escolar é responsável pela administração escolar, tendo como base as diretrizes e políticas públicas educacionais. Além disso, desempenha um papel relevante no desenvolvimento e na implementação do PPP. Esse trabalho envolve a colaboração dos professores, alunos, pais e a própria equipe de gestão. Essa participação promove ações democráticas da escola, como previsto em diversos documentos da legislação brasileira.

Nesse contexto, cria-se um ambiente que valoriza ações colaborativas e a contribuição de todos os envolvidos. Como foi visto na seção 1 deste

capítulo, vimos que na prática muitas vezes o PPP ainda é elaborado de forma centralizada, contando apenas com o grupo de gestão escolar.

Segundo Veiga (2002, p. 56), “o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”.

De que maneira podemos desenvolver um PPP que, fundamentado em princípios democráticos, incorpore ações colaborativas para promover a educação inclusiva?

A efetivação da educação escolar inclusiva com qualidade depende da adoção de medidas administrativas e pedagógicas por parte da equipe gestora do sistema e da escola, sempre considerando a perspectiva de uma gestão democrática e participativa (Carneiro; Capellini; Zanata, 2012).

Antes de introduzir as ações colaborativas que podem ocorrer em ambiente escolar, são importantes algumas considerações. O PPP deve ser visto como um instrumento norteador das ações educacionais na perspectiva de uma escola inclusiva que contemple ações as quais favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para a elaboração do PPP com ações colaborativas, é importante garantir que todos os membros da comunidade escolar estejam envolvidos no processo, respeitando a diversidade e promovendo um ambiente de colaboração.

De acordo com Carneiro, Capellini e Zanata (2012), a colaboração na escola pode manifestar-se de diversas maneiras, incluindo por meio de redes de apoio em parceria com diferentes setores da comunidade, como saúde, assistência social, esporte e lazer. Essa colaboração pode ocorrer também entre a própria equipe escolar ou entre o professor da classe comum e o professor especializado. Para que essa rede efetive sua proposta de trabalho, é fundamental que seja sistematizada formalmente, registrando sua intencionalidade no projeto político-pedagógico, que expressa a política que orienta o trabalho da equipe.

É preciso promover ações direcionadas aos processos formativos de professores sobre os princípios da educação inclusiva. A formação continuada é importante para que professores compreendam a nova organização da escola e os serviços de apoio disponíveis para alunos que enfrentam dificuldades escolares. Ao entenderem essas diretrizes, os professores estarão mais preparados para o planejamento de aulas acessíveis e que respondam à diversidade dos alunos, dando acesso ao currículo e removendo barreiras decorrentes do ensino tradicional.

O PPP é um documento que influencia a escolha dos materiais didáticos e as estratégias que promovem a aprendizagem dos alunos. Esse documento orienta as experiências planejadas pelos professores, servindo como um guia para práticas pedagógicas que atendam a todos os estudantes no contexto da sala de aula.

Além disso, o PPP pode garantir, por meio de seu planejamento pedagógico junto aos professores, que a inclusão escolar esteja presente em todas as suas ações, promovendo um ambiente educacional equitativo. Os gestores escolares desempenham um papel fundamental nesse processo na perspectiva inclusiva (Sage, 1999).

De acordo com Carneiro, Capellini e Zanata (2012), uma ação importante que o diretor deve assumir é articular a equipe escolar na elaboração do PPP, pois uma escola que se propõe a ser inclusiva deve estabelecer essa opção como uma meta principal em seu projeto.

Não é uma meta simples e fácil, uma vez que exige dedicação e humildade de todos, mas o gestor escolar desempenha um papel categórico na promoção do diálogo entre professores e demais funcionários da escola. É o responsável por criar oportunidades para a troca de experiências e a superação de barreiras, especialmente aquelas relacionadas à comunicação, à informação, às atitudes e à tecnologia. Assim, o gestor contribui para assegurar que a inclusão seja reconhecida como um direito de todos.

Segundo Prieto (2002), a troca de informações entre profissionais é essencial para a melhoria da qualidade educacional. Dessa forma, a reflexão sobre a ação pedagógica, seja individual ou coletiva, possibilita a articulação e a construção de novas práticas com metodologias mais acessíveis para todos os estudantes. Fica evidente a importância do diálogo e do respeito às especificidades.

Segundo Carneiro, Capellini e Zanata (2012), o maior desafio para a colaboração na preparação e execução do PPP nas escolas é o tempo. Não se trata apenas do tempo disponível para o trabalho conjunto, mas do tempo necessário para estabelecer comunicações e fomentar diálogos. Nesse contexto, os diretores podem atuar diretamente na organização da rotina escolar, criando condições que permitam aos professores dedicar tempo à estruturação de ações colaborativas.

A gestão escolar que se compromete com uma escola inclusiva deve participar da organização das reuniões pedagógicas e desenvolver ações de diálogo e formação docente voltadas para a acessibilidade, pois esta é um pré-requisito para a implementação da inclusão em atividades que envolvem o uso de produtos, serviços e informações.

Além de variáveis políticas, econômicas e pedagógicas que se imbricam no contexto da educação inclusiva, a carência de formação continuada faz com que os professores se sintam despreparados diante da diversidade dos ambientes educacionais. Segundo Sant'ana (2005), uma das funções do gestor escolar é o estímulo e o fortalecimento à capacitação dos professores.

A perspectiva inclusiva tem como princípio uma educação de qualidade oferecida para todos, na qual a equipe gestora seja formada com o objetivo de contribuir para a construção de uma escola inclusiva (Zerbato; Mendes, 2017).

Na próxima seção serão abordadas orientações específicas para a elaboração do PPP, com ênfase na perspectiva da educação inclusiva.

Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico no contexto da educação inclusiva

Como visto anteriormente, a construção do PPP envolve alguns elementos essenciais, como a fundamentação teórica e filosófica, o diagnóstico, os objetivos, ações e avaliação, que serão apresentados brevemente a seguir. Em todas as fases, os momentos de diálogo e reflexão com todos os membros que participam da escola devem possibilitar a diversidade de ideias, análises, propostas, num ambiente de respeito, cooperação e colaboração. Complementando, segundo Nascimento, Nascimento e Lima (2020),

é imprescindível que na construção do Projeto Político-Pedagógico seja oportunizado a todos os membros a exposição dos seus propósitos, propor ações e planejar caminhos viáveis à melhoria da atuação escolar. Não esquecendo que [é] necessário considerar questões práticas e os anseios da comunidade escolar, bem como as orientações legislatórias nacionais, questões atinentes ao currículo, conjunto de normas, regulamentos e procedimentos metodológicos do sistema de ensino no qual a escola se insere (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020, p. 126).

A fundamentação teórica e filosófica deve expressar a identidade, a visão de mundo, as projeções para o futuro, considerando o contexto social em que a escola está inserida e pensando de forma ampla na relação entre educação e sociedade, o que pode se dar pelos questionamentos:

- Quem são os alunos?
- Como é a vida no entorno da escola?
- Como são atendidos os problemas sociais dessa comunidade?
- Quais problemas o país enfrenta hoje?

Nesse momento, é importante destacar a preocupação com a educação de qualidade e ressaltar os elementos que constituem a educação inclusiva, que devem estar presentes de forma transversal no documento.

Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o Pro-

jeto Político Pedagógico, podem-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades (Drago, 2015, p. 52).

Veiga (2009), ao tratar sobre a educação de qualidade, aponta como fundamental criar e fortalecer tanto o acesso quanto a permanência com sucesso do aluno na escola.

A educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão. Para tanto, há a necessidade de se fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para a integração de diferentes instituições educativas da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. Essa estratégia diz respeito à ação coordenadora do poder público, e entre este e a sociedade. A conquista da qualidade social e política da educação é uma tarefa conjunta dos gestores do sistema público de ensino, da organização, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas, da comunidade escolar, enfim, de toda a sociedade envolvida no processo educacional (Veiga, 2009, p. 168).

Ao refletir sobre o que se pratica na escola e o que se planeja para o futuro, é possível a construção do diagnóstico. É necessário: analisar as condições da escola e como isso influencia o desempenho do aluno; conhecer e ampliar as experiências bem-sucedidas; verificar todos os espaços físicos da escola; compreender como se desenvolvem as relações entre a escola e as famílias dos alunos etc. Nesse processo, o ensino e a aprendizagem devem ser considerados elementos centrais, influenciando diretamente na elaboração do currículo e orientação metodológica da escola.

De acordo com Eça e Coelho (2021), o diagnóstico deve se pautar também em indicadores da escola, dados de matrículas, rendimento e desempenho dos alunos e nos resultados das avaliações externas. Esses dados ajudam a levantar pontos fortes e fracos para a elaboração do plano de ações da escola.

Inicialmente é preciso levantar informações que servirão de base para a construção de um diagnóstico da escola; uma espécie de desenho geral da escola como um todo, considerando os diferentes sujeitos que a compõem e os distintos segmentos que abrange a instituição escolar. Tais informações devem ser apresentadas à comunidade escolar para que se abra o debate, definindo de maneira ampla quais são as estratégias da escola e de como ela pretende

superar seus desafios. Importante (re) lembrar que o debate precisa ser aberto e honesto e que as contribuições devem ser registradas para que se chegue a um consenso (Eça; Coelho, 2021, p. 9).

Com esse diagnóstico, é possível traçar os objetivos específicos e metas que determinarão os conteúdos, as ações e quais serão os métodos e recursos empregados.

Depois de deliberar sobre as questões mais amplas, é preciso debater com os profissionais de cada área de atuação as melhores maneiras de se atingir os objetivos desejados. Este é o momento de elaborar propostas objetivas, definir currículos das disciplinas e sugerir metas concretas, que deverão ser acompanhadas e monitoradas pelos responsáveis por cada ação estabelecida nos prazos específicos. É fundamental estabelecer prazos para rever e refletir sobre as metas traçadas redimensionando a prática pedagógica (Eça; Coelho, 2021, p. 9).

Esses elementos podem ser organizados em um quadro, para facilitar a visualização de cada aspecto do plano.

Quadro 2 – Elementos para elaboração de um plano: diagnóstico, objetivos gerais, metas específicas, ações necessárias, custos envolvidos, responsáveis por cada tarefa e os métodos de avaliação.

Diagnóstico	Objetivos gerais	Metas (objetivos específicos)	Ações	Custo	Responsáveis	Avaliação
A escola está localizada em um conjunto habitacional antigo, com casas de baixa renda. Há predominância de operários de classe média baixa. O bairro possui infraestrutura, com água e esgoto encanado e tratado. [...]	Fortalecer a relação entre comunidade e escola. Aumentar a participação dos pais na vida escolar dos filhos.	Desenvolver cinco reuniões de pais com caráter informativo e educativo sobre a importância da participação na vida escolar de seus filhos e na gestão escolar.	Realizar uma pesquisa com os pais quanto ao melhor dia e horário para as reuniões e quais os motivos que os levam a não comparecerem nas reuniões da escola.	Sulfite e toner (custeado pela prefeitura).	Prof. Ana Prof. Alice Diretora Marisa Pai José	A pesquisa foi realizada? Foram realizadas as reuniões como planejadas? A comunidade se envolveu?

Fonte: elaboração própria.

Como se observa no quadro, a avaliação do PPP deve ser de cunho formativo e realizada continuamente, considerando todo o processo e os resultados. Entendida assim, a avaliação permite a identificação dos problemas existentes e o planejamento de novas ações, como instrumento da gestão escolar para melhoria da qualidade da educação na escola. Como indica Veiga (2009), tanto a construção como a execução e a avaliação exigem continuidade das ações, com democratização do processo e a realização de avaliação contínua.

Organizar e orientar o processo de construção participativa do PPP não é simples: demanda do grupo que está à frente desse processo muita negociação, muitas reuniões, criatividade para resolver algumas situações que impedem o desenrolar desse trabalho, empenho na busca de elementos teóricos e legais que servem como fundamentação para as ações.

Como a inclusão na escola de pessoas com algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação pode ser abordada na construção do PPP?

Respondendo à indagação, como parte do processo já descrito de elaboração do PPP, é importante considerar:

- Analisar a legislação que aborda a Educação Especial e inclusão:
 - Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988);
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996);
 - Plano Nacional de Educação (Conae, 2014);
 - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018);
 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008);
 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015);
 - Documentos de orientação da rede de ensino.
- Fazer o diagnóstico identificando o que a escola já realiza nessa área, o que é positivo e o que ainda precisa ser feito, a partir de questões como:
 - A perspectiva inclusiva está presente nas ações da escola? Em quais momentos?
 - Esse tema faz parte dos planos de formação dos professores, da equipe de limpeza, merenda e secretaria da escola?
 - O que a escola precisa em termos de infraestrutura e de materiais para garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos?
 - Na elaboração do PPP, em quais itens a educação inclusiva deve estar presente?

- Como a educação inclusiva pode estar garantida no currículo, nos planos e nas estratégias pedagógicas da escola?
- Estabelecer os objetivos, considerando um ambiente acessível e uma educação de qualidade para todos, e desenvolver o plano de ação visando atender a esses objetivos traçados, o que deve envolver revisão metodológica, avaliação com foco nas conquistas de cada aluno, garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE), acessibilidade, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) etc.

Além dos aspectos pontuados anteriormente, Drago (2015) destaca alguns princípios que devem estar presentes no PPP de modo geral, como a sensibilidade estética, laços de solidariedade, atitudes colaborativas, escola e aulas mais interessantes e agradáveis etc. A reflexão suscitada no processo de elaboração do PPP com a participação da comunidade escolar, visando uma educação de qualidade para todos, poderá abrir caminho para que os princípios inclusivos estejam presentes nas ações e no cotidiano das escolas.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 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, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.
- CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Cultura inclusiva**. Baurur: Unesp/FC, 2012. (Coleção Práticas educacionais inclusivas, v. 3).
- CONAE. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Documento-referência. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- DRAGO, R. Inclusão Escolar e Projeto Político Pedagógico no Contexto do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/30724>. Acesso em: 17 out. 2024.

EÇA, A. C.; COELHO, L. A. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-14. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5311>. Acesso em: 17 out. 2024.

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

LUCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, F. J.; NASCIMENTO, R. C.; LIMA, M. S. L. O Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 119-141, maio/jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963>. Acesso em: 15 out. 2024.

PRIETO, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: Gestão, projeto político pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/270>. Acesso em: 17 out. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

ZERBATO, A. P.; MENDES E. G. Formação de professores como estratégia para realização de coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

CAPÍTULO 4

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUÇÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

Carla Ariela Rios Vilaronga

Gerusa Ferreira Lourenço

Introdução

O objetivo deste capítulo é de trazer elementos para compreensão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto proposição de modelo de suporte ofertado pela Educação Especial ao sistema regular de ensino em todos os seus níveis de ensino. Para tanto, serão abordados aspectos do AEE de acordo com o disposto na política atual e nas propostas que ampliam o funcionamento do AEE, passando pelo ensino colaborativo. A intenção é permitir a compreensão de abordagens mais coletivas, participativas e colaborativas para estruturar o AEE, discutindo o papel dos professores, de Educação Especial e da sala comum, e as especificidades de sua prestação de serviço.

Para isso, a estrutura deste texto busca teorizar e compreender o AEE na realidade brasileira, com destaque para modelos de serviços que possam ser centrados na sala comum e extrapolem os espaços específicos das salas de recursos multifuncionais, por exemplo.

A perspectiva da inclusão escolar tem como proposta garantir ingresso, permanência e aprendizagem para todos. Nesse sentido, o Brasil tem, no seu histórico, tentativas de projetar questões políticas e governamentais para cumprir metas, assumidas mundialmente, de acesso à educação por qualquer pessoa, independentemente de suas características e necessidades. Com isso, sucessivos governos procuraram avançar em reformas educacionais, com a intenção de (re)estruturar políticas públicas que produzam mudanças significativas, sobretudo a partir da década de 1980 e início dos anos 1990 (Hüsken, 2012). O direcionamento da política e o debate sobre as diretrizes da escola brasileira são indispensáveis para

o planejamento pedagógico e a comunidade escolar, pois podem favorecer a pluralidade e o apoio para um maior número de estudantes (Baptista, 2011).

Desse modo, acompanhando o movimento mundial pela Educação Especial, a legislação nacional nessa área teve relevância por muitos anos ao defender os direitos à educação, saúde, ao trabalho, entre outros. A escolarização é coletiva e simultânea em diferentes modos de aprendizagem, e, sendo assim, o processo de aprender é ampliado para toda a duração da vida.

Em vista disso, políticas públicas internacionais e nacionais que dispõem sobre a acessibilidade educacional para todos se apresentam como dispositivos desafiadores nos mais diversos contextos institucionais e em todos os níveis de ensino (Cunha, 2017). Assim, entender o contexto da política de Educação Especial demanda argumentar sobre a base ideológica das influências internacionais, considerando o processo histórico e educacional brasileiro e o comprometimento governamental com as agências multilaterais (Raiol; Costa; Guimarães, 2021).

Portanto, ao avaliar o modelo histórico e político da Educação Especial, evidenciou-se o rompimento de diversos paradigmas, principalmente com relação à reorganização estrutural do cotidiano escolar. Essa transformação, apesar de pausada e gradual, tem como meta primordial efetivar, nos sistemas de ensino, condições diferenciadas para o acesso e a permanência do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Brasil, 1996).

Santos (2013) expõe que o desenvolvimento de uma escola inclusiva consiste em ir além do que é tradicionalmente padronizado. Para a autora, a inclusão na educação é discutida como um grande desafio ao sistema educacional público e privado, pois promove a reflexão dos nichos excluídos naturalmente no percurso “normativo” da educação. Esse reconhecimento consolida cada vez mais o respeito às diferenças, evidenciando que incluir definitivamente estudantes PAEE nos debates e nas ações de cidadania tem reflexos não somente na jurisprudência, mas também na igualdade de oportunidades, no combate a preconceitos e, principalmente, na promoção da saúde, do esporte, do lazer e da cultura (Oliveira, 2002).

Nessa perspectiva, o sistema de ensino deve propor estratégias educacionais adequadas e flexíveis a qualquer estudante. Dentre os serviços previstos no contexto escolar pela política da Educação Especial, garante-se o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** em alguns documentos nacionais, como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Constituição Federal de 1988, entre outros. Sendo caracterizado como um serviço que complementa e/ou suplementa a escolarização do estudante PAEE, o AEE tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação e autonomia. Sua

oferta é obrigatória, a ser efetivada nas escolas comuns, na sala de recursos multifuncionais, com o professor especializado e precisa ser parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola (Brasil, 2008b).

Efetivamente, a Educação Especial é transversal e está prevista desde a estimulação precoce até o Ensino Superior. Nela é assegurada a atuação do professor de Educação Especial, fato facultado pela presença de estudantes PAEE, assim como a previsão de professores capacitados e especializados, como consta no texto da Lei 9.394/1996. O professor de Educação Especial no Brasil, sugerido em documentos como a Lei 9.394/96, Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, e Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, é diferente dos demais por sua formação específica, isto é, a atuação é caracterizada pelo domínio do conhecimento especializado na área da Educação Especial (Vaz; Garcia, 2015).

Quanto ao papel desse professor, Vaz e Garcia (2016) discutem e destacam, como marco legal para a garantia do AEE, a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação, a qual ressalta que esse atendimento deve ocorrer preferencialmente no ensino regular e que os profissionais que realizarão o atendimento do estudante PAEE devem ser “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

O Atendimento Educacional Especializado

O AEE transita por vários redirecionamentos e configura-se como uma política pública que busca implementar e organizar os serviços da Educação Especial (Medeiros, 2019). Com o início na época imperial, no Brasil, o atendimento especializado organizou-se de forma substitutiva ao ensino comum, a partir da criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, compreensão que determinou o atendimento clínico-terapêutico ancorado em testes e diagnósticos que definiam as práticas escolares direcionadas a esses sujeitos (Brasil, 2008b).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em que se estabeleceu o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. No ano de 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, altera a LDBEN de 1961 e define “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”, além de reforçar a implantação das classes e escolas especiais (Brasil, 2008b).

Dentro de uma ordem cronológica, a Educação Especial nos dispositivos legais nacionais é referida a partir da Constituição Federal de 1988,

que estabelece em seu artigo 3º, inciso IV, o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 205 define a educação como um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio para o ensino; já o artigo 208 garante, como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2008b).

Para Serra (2008), os estudos sobre Educação Especial, na década de 2000, mostram que a inclusão escolar, sem sombra de dúvidas, tanto do ponto de vista legal quanto dos princípios educacionais, reproduz uma evolução das ideias acerca da própria temática, mesmo o processo inclusivo sendo, quase sempre, sinônimo de integração. A integração se dá quando o sujeito é inserido na escola e se espera uma adaptação desse ambiente já estruturado; por outro lado, a inclusão redimensiona estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros aspectos. Dessa forma, para a autora, inclusão num sentido mais amplo representa o direito à cidadania.

Alguns documentos internacionais influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, principalmente a partir da década de 1990, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (Pavezi; Mainardes, 2018).

A primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi efetivada em 1994 para garantir o atendimento educacional no “processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1994, p. 45). Para a PNEE, o estudante da Educação Especial é “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais estudantes no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (Brasil, 1994, p. 13).

A LDBEN de 1996 traz mudanças no contexto educacional, e a Educação Especial passa a ter maior visibilidade. Assim, tem-se no Art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos

os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

O capítulo V versa sobre a Educação Especial e diz:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Desse modo, a LDBEN assegura ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) organização de serviços e recursos específicos para atender às suas necessidades específicas, assegurando a terminalidade específica àqueles

que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas dificuldades e, também, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Nesse aspecto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, representam um avanço na universalização do ensino, pois determinam em seu artigo 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001a). Esse documento também amplia o AEE, definindo que este pode complementar ou suplementar a escolarização, porém, o documento não adota uma política de educação inclusiva ao reconhecer a possibilidade de esse atendimento substituir o ensino regular na rede pública de ensino (Brasil, 2001a).

A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, trata do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que se apresentou com a finalidade de favorecer as redes públicas de ensino na organização do AEE para a complementação e/ou suplementação da escolarização. Esse documento favorece a inclusão escolar ao instituir que a SRM “seria o local para realização do AEE”, sendo descrita como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2007b).

A partir disso, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação docente para o AEE, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). O PDE estabeleceu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, implantado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que garante o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007a).

Com base no exposto, os marcos legais para a Educação Especial apontam igualdade de condições de acesso para a participação de todos em qualquer sistema educacional, e dessa maneira a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, garante:

- 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, 2008b).

Quanto ao público, a PNEEPEI esclarece que o atendimento da Educação Especial estava organizado de forma paralela à educação comum, percepção que impactou, historicamente, nas práticas pedagógicas relacionadas à pessoa com deficiência. Diante disso, a definição de necessidades educacionais especiais, disseminada a partir da Declaração de Salamanca, enfatiza a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente socioeducacional; contudo, os sistemas educacionais inclusivos, que garantem o acesso a todos e apoio para sua participação e aprendizagem, não alcançaram esse objetivo das políticas implementadas.

A conceituação dentro da PNEEPEI informa que pessoa com deficiência personifica aquela com impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental ou sensorial, que podem restringir sua participação plena e efetiva no ambiente escolar e no social. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo nesse grupo o autismo, as síndromes do espectro do autismo e a psicose infantil. Nos estudantes com altas habilidades/superdotação, verificam-se envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas de seu interesse, grande criatividade e potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008b).

Ainda em conformidade com a PNEEPEI (Brasil, 2008b), o AEE

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, 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 estudantes com vistas à autonomia e aluno independência na escola e fora dela.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e define, no seu Art. 5º, que

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Assim, com a instituição dessas Diretrizes Operacionais, fica estabelecido que o AEE deve ser ofertado no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define também que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência do professor que atua na SRM ou nos centros de AEE em conjunto 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 (Brasil, 2009).

Também ressalta que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncionais, matrícula no AEE de estudantes do ensino regular da própria escola ou de outra escola, cronograma de atendimento aos estudantes, plano do AEE, professores para o exercício da docência do AEE, outros profissionais da educação e 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 (Brasil, 2009).

O Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, prevê no Art. 1º algumas diretrizes a partir das quais se dá o dever do Estado em relação à educação das pessoas PAEE. Entre elas, estão a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, e a “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (Brasil, 2011).

Observamos que, embora o AEE caminhe tendo como base discussões anteriores à publicação da PNEEPEI, após a divulgação do documento, foram idealizadas outras normativas para pensar nas demandas para o

serviço ao estudante público da Educação Especial. Dessa forma, o Decreto 7.611/11 trata o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado para complementar a 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, e para suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas dos estudantes PAEE e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação fortalece as práticas inclusivas por meio da Meta 4, que objetivou “universalizar, para a população de 4 a 17 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” (Brasil, 2014). Com isso favorece o acesso à Educação Básica e ao AEE, por meio de estratégias como: implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar programas de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominado de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015, dispõe no seu Art. 28 que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; [...]

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...]

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Para Medeiros (2019), os dispositivos legais mostram que o poder público assegura aos estudantes PAEE o acesso ao ensino regular com a

adoção de medidas que eliminem as barreiras que impedem a sua autonomia dentro e fora da escola. Com essa postura, a Educação Especial é vista como sinônimo de AEE, o qual assume, historicamente, relevância dentro das leis, decretos, notas técnicas, dentre outros, sendo considerado como estrutural no processo de inclusão escolar.

Em 2023, o presidente Lula e o ministro da Educação, Camilo Santa, apresentaram a reafirmação da PNEEPEI como direcionamento do governo para a política de Educação Especial no âmbito nacional, permanecendo os direcionamentos acerca do AEE já anunciados anteriormente neste texto.

Porém, a literatura vem evidenciando que o modelo de AEE concentrado em um serviço no contraturno, de tamanho único em seu formato, muitas vezes realizado no espaço da sala de recursos multifuncionais, tem trazido pouca resposta à escolarização efetiva do estudante PAEE para participação e acompanhamento curricular. Estudos promovidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015) identificaram as dificuldades dos professores responsáveis pelo AEE de atuarem em conjunto com os professores regentes das salas comuns, apesar de a atuação colaborativa entre os professores especialistas e regentes estar prevista nos documentos de referência, como a LDBEN, a PNEEPEI e a LBI.

Um modelo de serviço único da SRM não contemplaria as demandas da sala comum e as especificidades que a própria legislação aponta para garantir a acessibilidade dos estudantes. Mudanças no formato dessa parceria podem caminhar na direção de um modelo de trabalho colaborativo, mais especificamente o coensino, no qual ambos os professores irão se debruçar sobre as responsabilidades nos processos de ensino dos estudantes PAEE. Trata-se da atuação do docente especializado em Educação Especial com o professor da sala comum no planejamento, na realização e na avaliação das atividades no espaço da sala comum (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Para tanto, a formação dos professores, com destaque para os do AEE, deve abarcar estratégias de trabalho conjunto, o que tem tensionado os caminhos formativos desses profissionais.

A formação e atuação do docente de Atendimento Educacional Especializado

O objetivo desta seção é apresentar a orientação política e a concepção sobre a formação dos professores de Educação Especial a fim de proporcionar um breve panorama das suas atribuições no cenário educacional nacional. Como apontam os relatos históricos da escolarização da Educação Básica, passou-se por um atendimento tipicamente assistencialista e filantrópico que gradativamente culminou no desenvolvimento pedagógico por meio de serviços e recursos para autonomia do Público-Alvo da Educação Especial.

Analisar a formação como produto do conhecimento e da prática docente contribui para a inclusão social e escolar, pois essa concepção também proporciona possibilidades da educação em *direitos humanos*, centrada no desenvolvimento social e humano, em prol da democratização do conhecimento, por meio de um ensino que contemple a diversidade da aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência (Costa, 2016).

A atuação do professor da área da Educação Especial requer habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as áreas atendidas pela Educação Especial, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino (Medeiros, 2019).

Para Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008), a escola precisa estar preparada para lidar com as necessidades individuais dos estudantes; no entanto, a aceitação da diferença não se dá por leis e decretos, e, assim, a proposta de inclusão implica transformar as relações sociais e culturais.

Há uma intensa responsabilidade no trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Especial, atualmente denominado pelas políticas educacionais como professor de AEE, pois não basta inserir os estudantes PAEE na sala comum, é necessário dar condições e suporte, tanto para os professores quanto para os estudantes a fim de garantir a qualidade do ensino (Medeiros, 2019).

Para França (2016), a análise do trabalho do professor de Educação Especial se faz atendendo o desenvolvimento cultural do sujeito, dado que ela assume base substancial para compreender suas atribuições a partir das ações humanas integradas em ações significativas. Isso permite relacionar a teoria da atividade humana com o processo de trabalho docente, com a formação de professores e com suas contribuições para formação do ser humano, de forma a criar condições para uma prática educacional transformadora, que valoriza a diversidade e distancia as práticas homogeneizadoras excludentes ainda presentes dentro da escola.

A Lei 9.394/96 assegura que o Público-Alvo da Educação Especial tenha “métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades”. Dessa forma, o professor com formação em Educação Especial tem um importante papel no processo de inclusão desses estudantes na classe comum e na acessibilidade para os que dela necessitem.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considera que os professores de Educação Especial são aqueles com competência para identificar as necessidades educacionais especiais, bem como definir e implementar soluções para as especificidades educacionais de cada estudante e, além disso, devem apoiar o professor da sala comum, atuar nos processos de ensino e aprendizagem do estudante, desenvolvendo estratégias de fle-

xibilização/adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. Esses profissionais precisam comprovar:

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

Pletsch (2009) relata que a proposta da Resolução nº 2/2001 exige que o desempenho docente considere as novas concepções de educação no mundo contemporâneo. Em 2003, o Ministério de Educação realizou a implementação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com a finalidade de apoiar e transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos em todo o território nacional. Seu intuito era capacitar, por meio de formação continuada, gestores, técnicos e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de todos à escolarização, à oferta do AEE e à acessibilidade.

Diferentes são as denominações e funções que o professor de Educação Especial assume. Assim, temos professores de apoio, professores itinerantes, professores especializados em Educação Especial, professor do AEE, dentre outros (França, 2016).

Para fortalecer a inclusão escolar, é fundamental, com base no modelo adotado na PNEEPEI, pensar sobre a formação de professores de Educação Especial. Nessa perspectiva, a formação desse profissional é ampla e, ao mesmo tempo, centralizada no que se refere às atividades exercidas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais.

No intuito de favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, a PNEEPEI estabelece que,

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de

educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008b).

O mesmo documento diz que, para garantir a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, a formação deve abranger, também, os conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, considerando a importância do desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, como a promoção da acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho, justiça, dentre outros (Brasil, 2008b).

A política de educação inclusiva direciona a formação de professores, porém, as transformações nas políticas de formação de professores não favorecem a Educação Especial. Dessa forma, devem-se levar em consideração disciplinas pedagógicas específicas, estágio, discussões, programas de incentivo à docência. Só assim a formação do professor na perspectiva da Educação Especial pode ir além do que está estabelecido nas políticas públicas (Adams, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina no seu Art. 12 que, para atuação no AEE, o professor de Educação Especial deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, isto é, um curso de licenciatura, além de uma formação específica para a Educação Especial. Em relação às suas atribuições, em seu artigo 13, define-as como:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Na perspectiva da educação inclusiva, o professor da Educação Especial torna-se generalista, e não mais um especialista de uma área específica. Suas atividades são desenvolvidas, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial, construir um plano de atuação para eliminar qualquer barreira que impeça o estudante de ter acesso, permanência e sucesso educacional (Brasil, 2009).

É fundamental esclarecer a importância de reconhecer as necessidades e habilidades do estudante, pois essa ação favorece a organização do seu plano de atendimento, a produção de materiais, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade, a organização do tipo e do número de atendimentos, a promoção de atividades e espaços de participação da família e, também, a interface com os serviços de saúde, assistência social, dentre outros (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, quando estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e com conhecimentos e discussões que propiciem

a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando [...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (Brasil, 2002).

No campo normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja versão mais recente foi publicada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, vêm orientando a constituição dos cursos de formação dos professores. Nos referidos documentos, são especi-

ficadas competências que devem perpassar a formação inicial dos professores. Além disso, definem a organização curricular dos referidos cursos, especificando a carga horária mínima, a qual deve contemplar aspectos teóricos e práticos da formação, referentes aos saberes pedagógicos e aos conteúdos específicos de cada curso.

Sobre a formação docente para atuar com o PAEE, em uma perspectiva inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 faz referência a duas seções: a primeira quando relata que “a inclusão, na formação docente, [...] contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem”, com a utilização de “estratégias e recursos pedagógicos [...] que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento”; a segunda é quando define que os cursos de licenciatura devem tratar a temática dos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”.

O Art. 16 explicita que as licenciaturas voltadas, especificamente, para a docência nas modalidades de Educação Especial, entre outras, “devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas”, devem seguir as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Não há menção explícita sobre a necessidade de o currículo contemplar componentes sobre a inclusão escolar ou o atendimento do PAEE. No entanto, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ressalta a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior.

Para Salgado (2008), a forma como o professor atua pode determinar a conquista ou não das metas para o ensino e dos ideais da inclusão escolar; portanto, a ação pedagógica docente relaciona-se com seus valores, convicções e com os espaços sociais nos quais teve vivências. Dessa forma, construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão durante a formação docente reitera princípios democráticos que enfrentam barreiras as quais podem impedir a participação dos estudantes na escola.

Sendo assim, há a necessidade de valorizar a formação dos professores para que eles sejam dinâmicos, criativos e comprometidos com o processo de inclusão escolar, com a construção de sentidos, valores, subjetividade, otimismo e persistência (Salgado, 2008) e, preferencialmente, para que possuam habilidades para uma atuação colaborativa, em real parceria para o contexto da sala comum.

Finalizando

O presente texto teve como intuito servir como um compilado de informações acerca da caracterização do AEE conforme o percurso histórico da Educação Especial e as políticas atuais direcionadas à perspectiva da inclusão escolar. Optou-se por apresentar como os documentos oficiais foram, ao longo do tempo, indicando o formato dos serviços e apoios para a garantia do direito à educação e à escolarização na rede regular de ensino aos estudantes considerados PAEE, até se chegar ao modelo de salas de recursos multifuncionais. Tencionou-se brevemente a atuação em contra-turno, apontando como esta tem retirado a potência do trabalho conjunto entre os professores, e mencionou-se o coensino como um caminho promissor para o AEE.

Na segunda seção, fizemos apontamentos sobre o processo formativo do professor de Educação Especial conforme o previsto nas políticas e sobre como os programas precisam se atentar para favorecer o ganho de habilidades e competências que permitam extrapolar os especialismos das técnicas.

Por fim, estimamos que o percurso de vocês permita o conhecimento de como os gestores podem atuar diante da diversidade dos estudantes e favorecer apoios e o AEE centrado na sala comum.

Referências

ADAMS, F. W. **Abordagem Histórico-Cultural**: um olhar para a formação de professores e a Educação Especial. Curitiba: Appris, 2020.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. especial, p. 59-76, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/Legis/CF88_Ind.html. Acesso em: 24 fev. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1920, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

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, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. **Programa TEC NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

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**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 46, 17 ago. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 26 abr. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/Seesp, 1994. 66 f.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 50, 13 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em: 24 fev. 2020.

COSTA, E. de F. L. B. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8847/TeseEFLBC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2020.

CUNHA, E. O. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 2017. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24870/1/Tese_Doutorado_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA_Pol%c3%adtica%20de%20perman%c3%aancia%20na%20UFBA.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-121.

FRANÇA, M. G. **As complexas Tramas da Inclusão Escolar**: O Trabalho do Professor de Educação Especial. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

HÜSKEN, R. B. **Políticas Inclusivas**: desafios à prática e à identidade docente. 2012. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1628/1/Rosane%20Bom%20Husken_Dissertacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MEDEIROS, B. de A. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha: desafios da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2019.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar em foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine e Manzini/ABPEE, 2015. 520 p.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens culturais: cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; SGARB, P. **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-56.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das Influências de Documentos Internacionais na Legislação e Políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

RAIOL, J. J. M.; COSTA, J. D. V. da; GUIMARÃES, L. C. C. V. As influências dos documentos internacionais na política brasileira de educação especial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3850>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SALGADO, S. da S. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-68.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras, Dourados**, v. 5, n. 14, p. 47-59, mar. 2015. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976/2633>. Acesso em: 2 out. 2020.

VAZ, K.; GARCIA, M. C. O professor de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL*, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Anped Sul, 2015. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

CAPÍTULO 5

GESTÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADES

Mariana Cristina Pedrino

Introdução

Para a consolidação de uma escola inclusiva é necessário a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a promoção de condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Este capítulo propõe uma análise das diferentes dimensões da acessibilidade no ambiente escolar, compreendendo que esta não se restringe ao acesso físico aos espaços educacionais, mas envolve aspectos múltiplos e interdependentes. Serão discutidas as oito dimensões fundamentais da acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, na comunicação e digital. Cada uma dessas dimensões será explorada por meio de exemplos práticos, para favorecer uma compreensão crítica e aplicada do tema.

A gestão escolar, enquanto instância articuladora de políticas e práticas pedagógicas, desempenha papel central na efetivação da acessibilidade em suas múltiplas facetas. Assim, este capítulo também se dedica a identificar possibilidades concretas de atuação da equipe gestora na promoção da acessibilidade, considerando ações como o mapeamento de barreiras, a elaboração de planos de ação, a busca por recursos, o fomento à formação continuada de profissionais da educação e o estabelecimento de parcerias institucionais. Essas iniciativas devem estar ancoradas em uma perspectiva de gestão democrática, participativa e comprometida com a inclusão como valor estruturante da escola pública.

Por meio desta abordagem, espera-se subsidiar educadores, gestores e demais profissionais da educação na consolidação de práticas efetivas de inclusão escolar.

Dimensões da acessibilidade

A inclusão escolar pressupõe a criação de ambientes de aprendizagem que acolham e valorizem a diversidade. Para que essa prática seja efetiva, a

acessibilidade constitui-se como um pilar fundamental. Ao garantir a acessibilidade, as instituições educacionais promovem a participação plena e equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades. Neste capítulo, reforça-se a importância da acessibilidade na educação, destacando as diversas dimensões que a compõem e os desafios a serem superados para construir escolas verdadeiramente inclusivas.

É comum associarmos o termo “acessibilidade” somente com a possibilidade de “acesso” aos espaços físicos, como o acesso possibilitado por meio de rampas para pessoas que usam cadeira de rodas. Mas a acessibilidade vai muito além disso.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), traz a seguinte definição de acessibilidade, em seu Art. 3º:

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;

As barreiras, por sua vez, são definidas como

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

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com

deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; qualquer obstáculo que limite ou impeça a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 3º).

Para promover a acessibilidade plena, é fundamental compreender suas diversas dimensões. Com base no “Documento Orientador das Comissões de Avaliação in Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade” (Inep, 2016), a seguir são apresentadas as oito dimensões da acessibilidade.

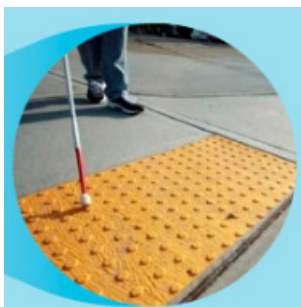
Acessibilidade atitudinal

A acessibilidade atitudinal refere-se às atitudes das pessoas em relação às pessoas com deficiência. Envolve a superação de preconceitos, estereótipos e discriminações, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. É fundamental que as pessoas sejam vistas em sua individualidade, com suas capacidades, habilidades e necessidades específicas. A acessibilidade atitudinal manifesta-se nas interações diárias, nas relações profissionais e sociais. Um exemplo claro é a mudança de linguagem: ao invés de “deficiente”, utiliza-se “pessoa com deficiência”, colocando o indivíduo em primeiro lugar e respeitando sua identidade. Outra prática importante é dirigir-se diretamente à pessoa com deficiência, e não a seu acompanhante. Na escola, é necessário não usar o termo “alunos da inclusão”, como se fossem uma categoria à parte da escola.

Acessibilidade arquitetônica

A acessibilidade arquitetônica diz respeito à eliminação das barreiras físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. Envolve a adaptação do ambiente construído para atender às necessidades das pessoas com deficiência, como rampas, elevadores, portas largas, banheiros adaptados, entre outros. A acessibilidade arquitetônica abrange ainda a altura adequada de interruptores e bebedouros, a iluminação adequada, além da utilização da sinalização visual, tátil e sonora para orientar pessoas com deficiência visual em diversos ambientes, como shopping e espaços de esporte e lazer.

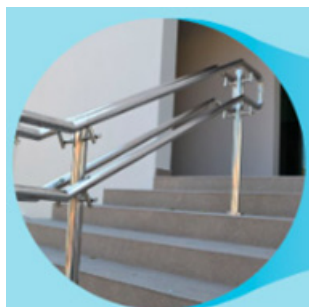
Figura 1 – Piso tátil.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia mostrando parte de uma pessoa segurando uma bengala sobre um piso tátil.

Figura 2 – Corrimão.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de corrimão de metal com duas alturas, instalado no meio de escada.

Figura 3 – Rampa.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia mostrando parte de uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas, andando sobre uma rampa.

Figura 4 – Via de acesso.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de uma calçada com rampa de acesso para usuário de cadeira de rodas com o símbolo de acessibilidade.

Acessibilidade metodológica

A acessibilidade metodológica está relacionada à ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Envolve a forma como os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e, portanto, a adaptação das metodologias para garantir a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características. Isso pode incluir a utilização de materiais em diferentes forma-

tos (impresso, digital, áudio) e a flexibilização do tempo para realização das atividades, por exemplo.

Acessibilidade programática

Está relacionada à eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outras). Combate o preconceito e a discriminação na legislação de forma geral, que impedem o acesso a todos os recursos oferecidos pela sociedade, buscando promover a equiparação de oportunidades.

Acessibilidade instrumental

A acessibilidade instrumental diz respeito ao acesso a instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva), que facilitarão a participação, maior independência e autonomia das pessoas com deficiência. Os recursos de tecnologia assistiva desempenham um papel fundamental na acessibilidade instrumental. Exemplos desses recursos podem ser:

os aplicativos e softwares de comunicação, os kinetics, que auxiliam a varredura de teclados virtuais para a digitação e o acesso ao computador pelo movimento ocular ou de cabeça, há também as lupas eletrônicas, que fazem a ampliação de textos impressos, aplicando contrastes diversos para facilitar a leitura de pessoas com baixa visão (Gonçalves; Silva; Pedrino, 2023, p. 19).

Além desses recursos tecnológicos, existem outros que facilitam o manuseio de objetos escolares – adaptadores para lápis, régua, tesoura – e instrumentos usados para atividades do dia a dia – adaptadores para talheres e escova dental. Esses recursos podem ser comprados ou confeccionados com materiais de baixo custo.

Figura 5 – Adaptadores para objetos.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de dois adaptadores que podem ser utilizados em objetos como pente, escova de cabelo e escova dental. O da esquerda contém uma alça ajustável com velcro para encaixar na mão e está afixado a uma escova dental. O da direita engrossa o cabo de uma escova dental, com EVA e epóxi.

Figura 6 – Adaptador de talher e borda no prato.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de uma pessoa segurando uma colher com um engrossador no cabo e uma alça de velcro, fixando a colher à mão. Há um prato de alumínio com alimentos, e na borda do prato há hastes em PVC segurando um semicírculo de PCV que mede cerca de 5 cm de altura, para auxiliar que a comida não saia do prato e fique na colher.

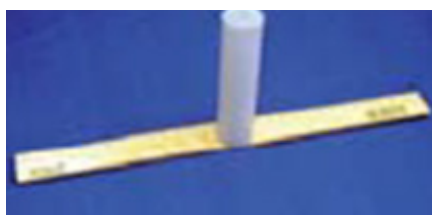
Figura 7 – Tesoura adaptada.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de tesoura adaptada com fio de aço encajado medindo cerca de 20 cm, com as pontas afixadas em cada uma das alças da tesoura, fazendo o efeito de mola para abrir a tesoura sem esforço.

Figura 8 – Régua adaptada.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de uma régua de madeira adaptada, com pino de cerca de 10 cm em PVC, fixado ao centro da régua.

Acessibilidade nos transportes

A acessibilidade nos transportes garante que as pessoas com deficiência possam se locomover com segurança e autonomia, utilizando diferentes meios de transporte, como ônibus, metrô e táxi. Envolve não somente a adaptação dos veículos e a oferta de serviços de transporte adaptado, mas a acessibilidade também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.

Acessibilidade na comunicação

A acessibilidade na comunicação visa garantir que as pessoas com deficiência possam se comunicar de forma eficaz e autônoma. Elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade digital

A acessibilidade digital garante que as pessoas com deficiência possam acessar a informação disponível nos meios digitais. Envolve o acesso a equipamentos e programas adequados, além da apresentação da informação em formatos alternativos, a adaptação dos sites e aplicativos para que sejam acessíveis a todos, utilizando padrões de acessibilidade, como contrastes de cores adequados, fontes legíveis e ajuste do tamanho da fonte, além do uso para diferentes dispositivos (computador, smartphone, tablet).

Figura 9 – Ponteira e colmeia de teclado.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia da mão direita de uma pessoa, com um tuboform ajustado para a ponteira fazer a digitação em um teclado de computador que contém uma colmeia em acrílico sobreposta.

As oito dimensões da acessibilidade são interdependentes e complementares. Para promover a inclusão social e, especificamente, a inclusão no contexto escolar, partindo de uma gestão educacional comprometida com essa meta, é fundamental trabalhar de forma integrada todas essas dimensões, garantindo que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Um dos papéis da gestão escolar é também possibilitar a difusão do conhecimento com relação à inclusão escolar e proporcionar que as escolas contemplem a acessibilidade em suas diversas dimensões. É um processo contínuo que exige a participação de todos numa gestão democrática.

Atuação da gestão escolar na promoção da acessibilidade

A construção de uma escola inclusiva demanda um compromisso constante com a acessibilidade em todas as suas dimensões: atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital. A legislação brasileira estabelece a educação inclusiva como direito de todos, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência (Brasil, 1996, 2015).

Nesta seção, o destaque será para o papel da gestão escolar na garantia dessas dimensões, destacando a importância da liderança, da participação da comunidade escolar e da implementação de ações concretas para a remoção de barreiras e para a criação de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem para todos.

Ao promover a remoção de barreiras e a criação de um ambiente acolhedor, a escola inclusiva garante que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

A gestão escolar desempenha um papel crucial na liderança e articulação de ações que garantam a acessibilidade em suas diversas dimensões. A gestão democrática, que proporciona a participação de toda a comunidade escolar nas demandas e decisões da escola, é um caminho fundamental para alcançar esse objetivo. Ao envolver professores, estudantes, famílias e demais profissionais da escola, a gestão democrática fortalece o sentimento de pertencimento e colaboração, impulsionando a construção de uma escola mais inclusiva.

Para garantir a acessibilidade na escola, a gestão escolar deve assumir diversas responsabilidades. Algumas possibilidades são:

1. sensibilização da comunidade escolar – é fundamental promover campanhas de conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade, combatendo o preconceito e a discriminação. É preciso criar um ambiente escolar no qual a diversidade seja valorizada e a inclusão seja um valor cotidiano. Isso

envolve a promoção de atividades culturais, palestras, oficinas e projetos que abordem a temática da inclusão de forma transversal. É fundamental envolver os pais e responsáveis dos estudantes no processo de sensibilização, promovendo reuniões, oficinas e oferecendo materiais informativos sobre o tema.

2. mapeamento de barreiras – a gestão escolar deve coordenar o mapeamento das barreiras a serem superadas na escola, a fim de proporcionar maior acessibilidade. O mapeamento deve ser realizado de forma abrangente, considerando não apenas as barreiras físicas, mas também as atitudinais, pedagógicas e comunicacionais. O processo deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes com deficiência, sinalizando as dificuldades encontradas por eles.

3. elaboração de um plano de ação – é necessário elaborar um plano de ações e estratégias para superar as barreiras diagnosticadas no mapeamento, incluindo esse plano no Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo a garantir a sua integração às demais ações da escola e a sua continuidade ao longo do tempo. O plano de ações e estratégias deve ser elaborado de forma individualizada para cada escola, considerando suas particularidades e recursos.

4. acompanhamento e avaliação – a gestão escolar deve acompanhar o desenvolvimento das ações previstas no plano, avaliando sua eficácia e realizando ajustes sempre que necessário. É preciso definir indicadores claros para avaliar o sucesso das ações implementadas, como o aumento da participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares, a redução das queixas de acessibilidade e a melhoria do desempenho acadêmico desses estudantes. O acompanhamento e a avaliação devem ser realizados de forma contínua, permitindo a realização de ajustes no plano de ação sempre que necessário.

5. garantia de recursos financeiros – a implementação da acessibilidade exige recursos financeiros. A gestão escolar deve buscar alternativas, como verbas públicas, parcerias com instituições do terceiro setor ou iniciativas de arrecadação de fundos, sem eximir o Poder Público de suas responsabilidades. A busca por recursos financeiros pode explorar alternativas, como a venda de produtos artesanais produzidos pelos estudantes, a realização de eventos beneficentes e a captação de recursos por meio de plataformas digitais, desde que geridos e assistidos pelos colegiados da escola, como a Associação de Pais e Mestres (APM).

6. promoção da formação continuada – é fundamental promover e incentivar a formação continuada de professores, coordenadores e demais funcionários da escola sobre práticas inclusivas e uso de recursos de tecnologia assistiva. A formação continuada deve ser um processo contínuo, acompanhando as novas tendências e legislações na área da educação inclusiva.

7. estabelecimento de parcerias – a gestão escolar deve estabelecer parcerias com outras instituições, como universidades, ONGs e Secretarias de Educação, para obter apoio técnico na implementação de ações de acessibilidade. As parcerias podem proporcionar à escola acesso a recursos técnicos, financeiros e humanos, além de ampliar a sua rede de apoio. A troca de experiências com

outras escolas e instituições pode enriquecer o trabalho da gestão escolar e promover a disseminação de boas práticas na tentativa de contemplar a acessibilidade nas suas diversas dimensões.

Algumas adaptações nas escolas podem ser cruciais para a superação de barreiras e a promoção da acessibilidade. Muitas delas podem ser realizadas por meio de programas específicos, como é o caso do “Programa Escola Acessível”, que

consiste na promoção da acessibilidade como medida estruturante para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O recurso é oferecido por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

[...] O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Para isso, o sistema tem ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão escolar, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para resolvê-los. O diagnóstico e o planejamento estratégico estão em construção (Brasil, 2024).

De acordo com o Programa, são ações financiáveis a adequação arquitetônica, que contempla a construção de rampas, a instalação de corrimão, a construção/adaptação de banheiros acessíveis, a criação de vias de acesso aos prédios e demais dependências da escola e a sinalização visual, tátil e sonora.

Outra ação prevista no “Programa Escola Acessível” são as aquisições para a escola de:

- a) mobiliário adaptado (como mesas com regulagem de altura e inclinação, cadeiras ajustáveis e bebedouros com altura adequada para usuários de cadeira de rodas);
- b) dispositivos de mobilidade (como cadeira de rodas);
- c) recursos de tecnologia assistiva (como teclados adaptados, acionadores, ponteiros para facilitar a digitação, aquisição de softwares específicos);
- d) material adaptado para a prática de atividades esportivas e de lazer.

Figura 10 – Mobiliário adaptado.



Fonte: ITS Brasil (2008).

Descrição da imagem: fotografia de uma criança sentada em uma cadeira com altura ajustável e apoio para os braços e pés. A cadeira está encaixada à frente de uma mesa também com altura regulável e inclinação adequada para apoiar os braços. O tampo da mesa tem um recorte em meia lua.

Essas adaptações e aquisições podem proporcionar aos estudantes com deficiência maior mobilidade, autonomia e a participação nas atividades escolares.

A construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo que exige o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar. A gestão escolar, como agente transformador, desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao assumir suas responsabilidades e promover ações concretas, contribui para a criação de um ambiente escolar mais justo, equitativo e inclusivo, no qual todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

Muitos desafios compõem essa jornada, a falta de recursos financeiros e humanos é um dos principais entraves enfrentados pelas escolas na implementação de ações de acessibilidade, como mencionado na seção anterior. Para superar esse desafio, é preciso buscar soluções criativas e inovadoras, como a otimização dos recursos existentes e a formação de parcerias, sem, no entanto, eximir o Poder Público de seu dever com a educação gratuita e de qualidade a toda a população.

A resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar também pode dificultar a implementação de ações que visem a inclusão. Para superar esse desafio, é fundamental investir em processos de sensibilização e comunicação, envolvendo todos os atores no processo de mudança. O conhecimento é uma poderosa ferramenta para superar o preconceito.

É necessário que toda a comunidade escolar esteja preparada para trabalhar com a diversidade e contribuir para que as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência e/ou altas habilidades e superdotação possam ser superadas, visando diminuir o impacto da falta de acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, nas vivências escolares e no desempenho acadêmico como um todo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE Interativo**. Programa Escola Acessível. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/escola-acessivel>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GONÇALVES, A. G.; SILVA, B. P.; PEDRINO, M. C. **Recursos de tecnologia assistiva no contexto universitário**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2023. 34 p.

ITS BRASIL. **Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. Microsoft Educação, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14zV7Oc4-1mPDMtoVH-MUsMEWqHQpnLb7/view>. Acesso em: 26 mar. 2024.

INEP. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FINANCIAMENTO E GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS

Enicéia Gonçalves Mendes

Renata Flores Tibyriçá

Introdução

A gestão escolar é responsável por coordenar e organizar todas as atividades e recursos disponíveis e garantir um ambiente propício ao aprendizado dos alunos, ao desenvolvimento dos professores e ao crescimento da escola como um todo. Este não é um trabalho fácil, pois envolve a gestão pedagógica, administrativa, de recursos humanos e materiais e também financeira, sendo este último o ponto que será abordado neste capítulo.

Em escolas públicas, a gestão envolve o controle de fluxo de caixa, da folha de pagamento (de salários, bônus, impostos, fornecedores, contas fixas e contribuições trabalhistas), a liberação de verba (para obras e reformas no prédio, para manutenção de equipamentos, compra de materiais didáticos e tecnologias educacionais), o registro de contas e notas fiscais, controle de estoque, a prestação de contas, e – o que será tratado aqui – o recebimento de verba governamental.

A gestão administrativa e financeira das escolas requer habilidades que não são contempladas pela formação inicial dos egressos das licenciaturas que assumem o desafio de dirigir uma unidade escolar. Soma-se a esse desafio o fato de que as funções de direção são alternadas entre professores, e, dessa forma, os gestores mudam, assim como os programas de financiamento público da educação e os dirigentes do país, estados e municípios.

Dessa forma, muitos gestores defrontam-se com esse desafio de gerenciar os recursos financeiros das escolas sem conhecer de fato quais são as fontes de financiamento possíveis ou, quando conseguem obter os recursos, têm dificuldades em executá-los ou ainda em prestar contas das despesas feitas.

No caso específico das políticas de inclusão escolar, há o reconhecimento dos governos, de modo geral, de que o custo para garantir a escolarização de estudantes do público da Educação Especial é maior, e por isso recursos adicionais são alocados. Muitas escolas precisam de adequação na acessibilidade arquitetônica, os professores podem requerer formação continuada, os estudantes podem precisar de transporte acessível para acessar a escola, de materiais pedagógicos diferenciados, de uma sala de recursos, profissionais de apoio, professores especializados etc. Tudo isso tem um custo, e há programas de financiamento diferenciados para promover a inclusão escolar.

O presente capítulo visa apresentar especificamente os programas vigentes de financiamento do governo federal para consecução dos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), a saber: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), o Programa Dinheiro Direto na Escola-Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE-SRM), a Rede Nacional de Formação de Professores (Renafor), o Programa do Livro Didático Acessível (PNLD-Acessível). Para tanto, serão apresentadas as formas de adesão, repasse, execução, vedações e a prestação de contas dessas formas de financiamento, esclarecendo ainda sobre conceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão, como a efetivação do direito à acessibilidade e a disponibilização de tecnologias assistivas, com base no modelo social de deficiência.

Esperamos que este capítulo contribua para ampliar o conhecimento e as habilidades de gestão financeira dos gestores de escolas, para que estas se tornem cada vez mais inclusivas.

Dispositivos legais sobre financiamento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Esta seção visa apresentar os dispositivos legais relacionados ao financiamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal (Brasil, 1988) prevê no art. 6º, entre o rol dos direitos sociais fundamentais, o direito à educação. Além disso, conforme

o art. 205 da CF, a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os sistemas de ensino são organizados, de acordo com o art. 211 da CF, em colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, cabendo a seguinte divisão de atribuições:

Art. 211 [...]

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.

Assim, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) designam a Educação Infantil como prioridade dos municípios, o Ensino Médio como prioridade dos estados e o Ensino Fundamental, de ambos, municípios e estados. À União compete organizar e manter a rede pública federal e prestar assistência financeira e técnica aos governos subnacionais, para equalizar oportunidades e garantir padrão mínimo de qualidade do ensino.

A CF (Brasil, 1988) preceitua ainda que a aplicação da União deverá ser de no mínimo 18% da receita líquida e de 25% para os estados, Distrito Federal e municípios (art. 212). Essa é a principal fonte que deveria ser destinada exclusivamente ao financiamento da Educação Básica pública. O montante do governo federal financia diversos programas de assistência técnico-financeira aos governos subnacionais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), o Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD), inclusive programas na modalidade da Educação Especial. O art. 212 prevê ainda:

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões.

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos [...] de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos [...]

§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

O mencionado art. 213 prevê que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

A Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, em seu art. 15, especifica que o Salário-Educação, previsto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal e devido pelas empresas, na forma em que vier a ser disposto em regulamento, é calculado com base na alíquota de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados, assim definidos:

§ 1º O montante da arrecadação do Salário-Educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, calculado sobre o valor por ele arrecadado, será distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, observada, em 90% (noventa por cento) de seu valor, a arrecadação realizada em cada Estado e no Distrito Federal, em quotas, da seguinte forma:

I – Quota Federal, correspondente a um terço do montante de recursos, que será destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do ensino fundamental, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio-educacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras;

II – Quota Estadual e Municipal, correspondente a 2/3 (dois terços) do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 10.832, de 29.12.2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)

O art. 69 da LDB reforça que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009)

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), que no ordenamento jurídico brasileiro tem status de emenda constitucional, já que foi aprovada nos termos do art. 5º, § 3º, da Constituição Federal (Brasil, 1988), reconhece que a pessoa com deficiência tem direito à educação (art. 24, § 1º). Para efetivar esse direito, os países signatários da CDPD, como é o caso do Brasil, devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, visando o pleno desenvolvimento humano, do senso de dignidade e autoestima, máximo desenvolvimento possível da personalidade, talentos e criatividade da pessoa com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais e da participação efetiva na sociedade (art. 24, § 1º).

Além disso, para a realização do direito à educação, os países signatários da CDPD devem garantir adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais da pessoa com deficiência, apoio necessário para facilitar sua efetiva educação e medidas de apoio individualizadas e efetivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, conforme a meta de inclusão plena (art. 24, § 2º, c, d, e). Nesse sentido, cabe ao Brasil, que ratificou a CDPD, inclusive com status de emenda constitucional, cumprir com as obrigações assumidas internacionalmente, e para tanto deve, conforme o art. 4º da CDPD:

- a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
- b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
- c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;

- d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;
- e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
- f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
- g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
- h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;
- i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos (Brasil, 2009a).

Além disso, em relação aos direitos sociais, como é o caso do direito à educação, devem adotar medidas, inclusive garantindo recursos disponíveis, para o exercício progressivo desse direito, sem prejuízo das medidas que forem imediatamente aplicáveis (art. 4º, § 2º, da CDPD).

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), que é o intérprete autêntico da CDPD, elaborou uma série de comentários sobre direitos específicos para servir como um guia para os países implementarem as obrigações previstas na Convenção. O Comentário Geral nº 4 do Comitê trata especificamente do direito à educação e elenca entre as barreiras que impedem o acesso à educação inclusiva para pessoas com deficiência “os mecanismos de financiamento inapropriados ou insuficientes para promover incentivos e realizar

as adaptações razoáveis para a inclusão de estudantes com deficiência, a coordenação interministerial, o apoio e a sustentabilidade” (Edepe, 2021, p. 117). Nesse sentido, o Comitê afirma que o direito à educação inclusiva requer uma transformação na cultura, na política e na prática dos ambientes educacionais para acomodar as diferentes necessidades e individualidades dos alunos, o que implica alterar a legislação, a política, administração, concepção, distribuição, monitoramento educacionais e também os mecanismos de financiamento (Edepe, 2021).

Assim, o Comitê dispõe que, com base no princípio da eficácia progressiva do direito à educação, os países signatários “devem alocar recursos humanos e financeiros suficientes para o desenvolvimento de um plano do setor educacional e de planos intersetoriais para apoiar a implementação da educação inclusiva” e também “devem reformar seus sistemas de governo e mecanismos de financiamento para assegurar o direito à educação a todas as pessoas com deficiência” (Edepe, 2021, p. 140). Além disso, o Comitê enfatiza que devem ser alocados recursos orçamentários para efetivar contratações públicas e realizar parcerias com o setor privado, e essas alocações devem priorizar

a garantia de recursos adequados para tornar acessíveis os ambientes educacionais existentes num prazo definido, o investimento em formação inclusiva de professores, a disponibilização de adaptações razoáveis, o fornecimento de transporte acessível para a escola, a disponibilização de livros didáticos, materiais de ensino e de aprendizado que sejam acessíveis e apropriados, o fornecimento [de] tecnologias assistivas e língua de sinais, e a implementação de iniciativas de conscientização para enfrentar o estigma e a discriminação, [em] especial bullying nos ambientes educacionais (Edepe, 2021, p. 140).

O Comitê ainda estimula os países signatários a transferirem os recursos aplicados em ambientes segregados para ambientes inclusivos e que desenvolvam um modelo de financiamento que aloque recursos e incentivos para ambientes educacionais inclusivos, disponibilizando o apoio necessário para as pessoas com deficiência. Também menciona que a “definição da abordagem mais adequada para financiamento será determinada, em grande parte, pelos ambientes educacionais existentes e pelas necessidades dos potenciais alunos com deficiência que sejam afetados por isso” (Edepe, 2021, p. 140).

Assim, a obrigação de efetivação do direito à educação é de eficácia progressiva, ou seja, deve-se investir e alocar cada vez mais recursos no sistema inclusivo, reduzindo os espaços segregados de educação. Tal fato é demonstrado a partir dos dados do Censo Escolar, os quais indicam que

o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas vem aumentando ano a ano. E nesse sentido é possível a coexistência entre escolas comuns inclusivas e espaços segregados, desde que se busque cada vez mais investir na escola comum inclusiva, reduzindo paulatinamente os espaços segregados.

De outro lado, a obrigação de adaptação razoável e fornecimento de apoios é imediata, ou seja, não é algo que deve acontecer progressivamente para o aluno, o que poderia implicar deixar alunos sem apoios. Tal obrigação pode ser exigida do Poder Público, podendo inclusive, em caso de descumprimento, como vem acontecendo, ser objeto de discussões no Judiciário. Nesse sentido, o Comitê menciona quais são os direitos fundamentais vinculados ao direito à educação que devem ser imediatamente implementados:

- a. Não discriminação em todos os aspectos da educação e abrangendo todos os motivos de discriminação internacionalmente proibidos. Os Estados Partes devem assegurar a não-exclusão de pessoas com deficiência da educação e eliminar desvantagens estruturais para alcançar a participação efetiva e igualdade para todas as pessoas com deficiência. Eles devem urgentemente tomar medidas para eliminar discriminações legais, administrativas e demais discriminações que impeçam o direito de acesso à educação inclusiva. A adoção de medidas de ação afirmativa não constitui uma violação ao direito à não-discriminação em matéria de educação, desde que tais medidas não levem à manutenção de critérios desiguais e distintos para diferentes grupos;
- b. As adaptações razoáveis para assegurar a não-exclusão de pessoas com deficiência da educação. A negação de fornecer adaptações razoáveis constitui discriminação em razão de deficiência;
- c. Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Os Estados partes devem tomar as medidas para garantir esse direito, com base na inclusão, a todas as crianças e os jovens com deficiência. O Comitê insta os Estados Partes a assegurar o acesso e a conclusão [de] uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens por pelo menos 12 anos de ensino fundamental e médio de qualidade, inclusivo, equitativo, gratuito e com financiamento público, dos quais pelo menos 9 anos sejam obrigatórios, assim como assegurar o acesso à educação de qualidade para crianças e jovens fora da escola por meio de uma variedade de modalidades, conforme descrito pelo Marco de Ação da Educação 2030 (Edepe, 2021, p. 131).

Decreto 7.611/2011 – Atendimento Educacional Especializado

O Decreto 7.611/2011, trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de dispor sobre como se dará o apoio técnico e financeiro da União:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II – implantação de salas de recursos multifuncionais;

III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e

paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) dispõe, no seu art. 27, que é dever do Estado assegurar a qualidade da educação da pessoa com deficiência e incumbe, no art. 28, uma série de obrigações ao Poder Público, mas nenhuma específica quanto à previsão orçamentária e de recursos financeiros para a implementação do direito à educação da pessoa com deficiência.

O art. 54 prevê que são sujeitas ao cumprimento das disposições dessa lei e de outras normas relativas à acessibilidade, como é o caso das escolas:

- I – a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;
- II – a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;
- III – a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congênere; e
- IV – a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

O art. 61 prevê que a formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas: “I – eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e II – planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos”.

O art. 68 esclarece que o Poder Público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação:

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Considerações sobre competência legislativa e material

Em relação à competência legislativa, de acordo com a CF, compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação (art. 22, XXIV), mas, conforme o parágrafo único do art. 22, lei complementar pode autorizar os estados a legislar sobre questões específicas relativas a essa competência.

Por outro lado, o art. 24, IX e XIV, da CF, dispõe que tanto educação quanto a proteção e integração social de pessoas com deficiência são de competência legislativa concorrente entre União, estados e Distrito Federal. Nesse caso, cabe à União definir normas gerais, não excluindo competência suplementar dos estados. Porém, inexistindo lei federal sobre normas gerais, os estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades, até que advenha lei federal sobre normas gerais, o que acarretará a suspensão da eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário (art. 24, §§ 1º a 4º).

Já no que se refere à competência material, cabe de forma comum à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (art. 23, V, da CF). Além disso, leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (art. 23, parágrafo único, da CF).

Por fim, de acordo com o art. 30, VI, da CF, compete aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Como vimos, o Brasil segue o modelo federativo, que se caracteriza por uma autonomia relativa na alocação de recursos, e as políticas educacionais de base são planejadas pela União (reformas curriculares, avaliações, diretrizes e metas etc.), buscando unificar tendências educacionais, mas são descentralizadas em sua execução, principalmente no que tange às despesas. Entretanto, há alguns pactos de indução/adesão complementados na forma de programas financiados pela União, a partir de regras mínimas obrigatórias, tais como a vinculação constitucional de impostos e repasses constitucionais. O Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e é o responsável por executar parte das ações do MEC relacionadas à Educação Básica, prestando auxílio técnico e financeiro.

A seguir iremos tratar dos principais programas de financiamento do governo federal previstos na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Programas de financiamento vigentes do governo federal

Nesta seção iremos apresentar especificamente os programas vigentes de financiamento do governo federal para consecução dos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a saber: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), o Programa Dinheiro Direto na Escola-Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE-SRM), o Programa da Rede Nacional de Formação de Professores e o Programa do Livro Didático Acessível (PNLD-Acessível).

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb) é uma política de fundos

de cunho redistributivo para ampliar as condições de valorização da remuneração docente e de despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em cada estado, o Fundeb é composto de percentuais provenientes das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios. Também compõem o fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

As regras sintetizadas a seguir, para a distribuição de recursos, constam da Nota Técnica Conjunta nº 4/2023/Dimam/SEB/SEB, que especifica o processo de filtragem das matrículas do Censo Escolar de 2023 para fins da operacionalização do Fundeb.

Fator de ponderação das matrículas da Educação Especial

Para fins de operacionalização do Fundeb, a Educação Básica é desdobrada em todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e modalidades (Regular, Especial, Jovens e Adultos e Profissional-Técnico), por localização (urbana e no campo), por esfera administrativa (pública e conveniada/privada) e por esfera de governo (estadual e municipal). Tal desdobramento totaliza 20 diferentes segmentos, os quais são utilizados para fins de atribuição de fatores de ponderação distintos que, por sua vez, estabelecem diferenciações de valores financeiros por aluno/ano, a serem considerados na distribuição dos recursos do Fundo.

A Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020, prevê em seu art. 7º que a distribuição dos recursos dos Fundos se dará “em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial”. Entretanto, as ponderações do Fundeb reconhecem que a Educação Especial traz exigências específicas que elevam seus custos, e, por isso, são estabelecidas algumas regras específicas para alunos do público da Educação Especial que afetam o cômputo, tanto em função do fator de ponderação quanto da possibilidade de direito à dupla matrícula/duplo cômputo.

A matrícula de um aluno na modalidade da Educação Especial, para efeito de cômputo, tem fator de ponderação 1,40 (um inteiro e quarenta centésimos), o que significa que, para cada matrícula de aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, a escola recebe 40% a mais do valor repassado pelos demais estudantes. No entanto, considera-se que:

1. para as escolas públicas da Educação Básica, soma-se o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, efetivadas em classes comuns ou especiais, ou em escolas especiais ou especializadas, desagregado por etapa e modalidade de ensino, a saber:

- Esfera de governo municipal e/ou DF: 1. creche em tempo parcial; 2. pré-escola; 3. Ensino Fundamental em tempo parcial; 4. EJA Fundamental presencial.
- Esfera de governo estadual e/ou DF: 1. Ensino Fundamental em tempo parcial; EJA Fundamental e Médio presenciais;

2. para escolas conveniadas com o Poder Público, somam-se as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, em todas as etapas e modalidades de ensino, de localização urbana e rural, conveniadas com o Poder Público competente. No caso da Educação Infantil, quando não cumprido o requisito da exclusividade, as matrículas deverão ser computadas como creche ou pré-escola conveniada, conforme o caso. Além disso, deverão ser deduzidas as matrículas do Ensino Fundamental em tempo integral que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância.

Duplo cômputo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Fundeb possui casos em que um mesmo estudante pode ser considerado mais de uma vez no cômputo das matrículas, desde que sejam atendidas essas três condições:

- a) alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação (art. 1º, § 1º, Decreto 7.611/2011);
- b) alunos matriculados em classes comuns do Ensino Regular (art. 8º, § 2º, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020) ou da Educação de Jovens e Adultos (art. 3º, IV, Decreto 7.611/2011), em escolas públicas municipais, estaduais ou do Distrito Federal;
- c) alunos com matrícula no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em escolas públicas estaduais, municipais, do Distrito Federal ou em instituições privadas, confessionais, comunitárias ou filantrópicas, com atuação exclusiva na Educação Especial (art. 7º, § 3º, I, d, da Lei 14.113/2020).

Cabe destacar que alguns municípios têm uma definição de público da Educação Especial mais estendida, incluindo, por exemplo, transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia), transtornos do déficit de atenção, ou outras condições. Entretanto, esse público não é

computado, porque não faz parte da definição oficial na legislação. Nesse caso, municípios e estados devem ser os responsáveis pelo financiamento dos serviços a esses estudantes.

No caso do público-alvo oficial, será considerada a soma das matrículas de Atendimento Educacional Especializado (AAE) em escolas públicas de Ensino Regular ou em instituições públicas ou privadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Público competente, desde que o aluno possua matrícula em classes comuns do Ensino Regular da rede pública, em qualquer etapa e/ou modalidade.

A distribuição dos recursos do Fundeb relativos à matrícula do AEE ocorrerá apenas uma vez, independentemente do número de matrículas que o aluno tenha no AEE, considerando única a matrícula de escolarização. As regras dão prioridade às instituições públicas (estaduais e municipais) da mesma rede da escolarização, e, na ausência delas, a prioridade seguinte será a instituição pública de outra rede e, por fim, as matrículas ofertadas pelas instituições conveniadas. Cabe ressaltar ainda que o AEE diz respeito exclusivamente a atividades pedagógicas e não inclui, por exemplo, serviços de reabilitação, terapias ou atendimento de saúde física ou mental.

Para o cálculo do Fundeb serão consideradas as seguintes situações relativas à escolarização dos estudantes, público da Educação Especial e do AEE:

a) AEE na Rede Pública:

1. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for na mesma esfera de governo, a matrícula será considerada nessa esfera de governo se esta for na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos Médio, Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Médio e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental;
2. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for em esfera de governo distinta, a matrícula será considerada na esfera de governo da escolarização em turma comum no caso da Educação Infantil;
3. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for em esfera de governo distinta, serão destinados 50% da matrícula para cada esfera de governo, nos casos de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental;
4. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for em esfera de governo distinta, considerar-se-á a matrícula na esfera de governo da escolarização na classe comum se esta

for no Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos Médio e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Médio;

5. Quando a escolarização for várias, em esferas de governo distintas, e o AEE for em uma única esfera de governo, será considerada a matrícula na esfera de governo do AEE no caso do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Curso FIC integrado na modalidade EJA Fundamental.

b) AEE em Instituições Conveniadas:

1. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com somente a esfera de governo da escolarização, considerar-se-á a matrícula nessa esfera de governo se esta for na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos Médio, Curso Técnico e Curso FIC integrados na modalidade EJA – Nível Médio e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental;

2. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com esfera de governo distinta, considerar-se-á a matrícula na esfera de governo da escolarização na turma comum se esta for na Educação Infantil;

3. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com esfera de governo distinta, considerar-se-á 50% da matrícula para cada esfera de governo, quando a matrícula for no Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental;

4. Quando a escolarização for única ou várias, em somente uma esfera de governo, e o AEE for conveniado com esfera de governo distinta, considerar-se-á a matrícula na esfera de governo da escolarização do ensino comum nos casos de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos Médio e Curso Técnico e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Médio;

5. Quando a escolarização for várias, em esferas de governo distintas, e o AEE for conveniado com somente uma esfera de governo, considerar-se-á a matrícula na esfera de governo do convênio, nos casos de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental;

6. Quando a escolarização for várias, em esferas de governo distintas, e o AEE for conveniado com esferas de governo distintas simultaneamente, considerar-se-á 50% da matrícula para cada esfera de governo no caso de matrículas no Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fundamental e Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental.

O Fundeb utiliza dados do Censo Escolar para sua distribuição, e diferenças e ponderações são atribuídas para modalidades, etapas, duração

de jornada e tipos de estabelecimento. O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações da Educação Básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

O processo de coleta de dados é realizado anualmente, por meio de formulários que refletem as informações colhidas, e, em específico, três formulários (da Escola; de Turmas; e da Matrícula) têm relação direta com as decisões necessárias para a filtragem de dados para cálculo do Fundeb no caso da Educação Especial e são importantes para efeito do duplo cômputo/matrícula.

O Inep publica regularmente manuais e vídeos informativos sobre como preencher os formulários do Censo Escolar. Um exemplo desses vídeos pode ser encontrado neste link, <https://www.youtube.com/watch?v=P4jPEUYHFbk>, e refere-se aos destaques do Formulário Turma, Aluno e Profissional Escolar do Censo Escolar 2024. Entretanto, convém sempre consultar as versões atualizadas, pois pode haver mudanças nas questões dos formulários ao longo dos anos.

Cabe destacar ainda que os recursos do Fundeb são unificados, e o valor total é repassado às redes de ensino, que definem como os recursos são utilizados, às vezes sem a participação dos gestores escolares na aplicação dos recursos.

Programa Dinheiro Direto na Escola-Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE-SRM)

O PDDE-SRM consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. O objetivo desses recursos é promover a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos do programa são transferidos com base no número de alunos, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Como o próprio nome indica, esse recurso financeiro é repassado diretamente às escolas e é de responsabilidade do gestor elaborar o plano de aplicação, realizar as despesas e prestar contas.

Anualmente, o Ministério da Educação destina um orçamento total para o PDDE-SRM que o setor responsável deve executar, que atualmente é a Coordenadoria-Geral de Estruturação do Sistema Educacional Inclusivo (CGSEI) da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva (Dipepi), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Entretanto, os nomes dos setores costumam mudar de acordo os presidentes em atuação, que alteram a estrutura e a organização do Ministério da Educação.

A CGSEI/Dipepi tem a função de selecionar e listar as escolas a serem contempladas, de acordo com os recursos disponíveis, obedecendo aos critérios vigentes, que atualmente estão estabelecidos na Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020, do Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais, destinadas ao Atendimento Educacional Especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica (Brasil, 2020c).

Com a lista das escolas concluída, os gestores das redes, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) são informados acerca das escolas contempladas em suas redes, e os responsáveis pela entidade executora – geralmente os secretários de educação – precisam assinar a adesão ao programa para que as informações cheguem às escolas.

Nessa ocasião, a entidade executora pode modificar a lista prévia de escolas, considerando os limites orçamentários previstos para o período e obedecendo aos seguintes critérios:

- a) escola com matrículas de estudantes do público da Educação Especial identificadas no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC).
- b) a escola indicada deverá disponibilizar um espaço físico adequado, destinado para a utilização dos materiais pedagógicos e equipamentos, e contar com a presença de no mínimo um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para coordenar o Atendimento Educacional Especializado na referida escola.

Em seguida, as escolas indicadas pela entidade executora são informadas e precisam entrar no Sistema do PDDE Interativo (<https://pddeinterativo.mec.gov.br/>), que é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, que está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. No PDDE Interativo há o programa de Salas de Recursos Multifuncionais, em que os gestores deverão elaborar o Plano de Atendimento.

A elaboração e apresentação do Plano de Atendimento é condição necessária para que as escolas sejam contempladas com os recursos financeiros. Ele envolve a seleção de itens, materiais pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva, equipamentos e materiais para o Atendimento Educacional Especializado. Para elaborar esse plano, o sistema disponibiliza

uma extensa lista de recursos que podem ser selecionados pelos gestores até o limite da verba concedida, ressaltando que a lista dos itens e materiais pedagógicos pode sofrer alterações a qualquer tempo, conforme a necessidade de atualização.

O montante a ser destinado a cada escola contemplada, na proporção de 80% de capital e 20% de custeio, será calculado tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de estudantes matriculados na unidade educacional, extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, e os correspondentes valores, conforme a tabela de referência a seguir:

Tabela 1 – Valores de repasse de acordo com o intervalo de classe de número de estudantes.

Intervalo de classe de número de estudantes	Valor do repasse (R\$)
Até 30 alunos	20.000,00
31 a 80 alunos	32.000,00
Acima de 80 alunos	45.000,00

Fonte: Brasil (2020c).

Após o recebimento, análise e aprovação dos Planos de Atendimento, a Secadi/MEC encaminhará a lista das escolas ao FNDE, com vistas à adoção dos procedimentos operacionais e financeiros necessários aos repasses dos recursos às respectivas escolas. Os recursos financeiros transferidos serão depositados em conta bancária específica aberta pelo FNDE, na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE, por ocasião da adoção dos procedimentos operacionais e financeiros.

Os recursos financeiros de que trata a Resolução nº 15/2020 deverão ser empregados para a aquisição de: itens e materiais pedagógicos; mobiliários; recursos de tecnologia assistiva e equipamentos de tecnologias digitais com recursos de acessibilidade. Eventuais alterações no Plano de Atendimento original, as circunstâncias e os fatos motivadores admitidos deverão ser objeto de registro em atas a serem anexadas nas respectivas prestações de contas a serem submetidas à entidade executora.

Os saldos, após a conclusão do plano, deverão ser utilizados, preferencialmente, na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, destinados à implementação de atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas beneficiárias.

Compete às Secretarias de Educação indicar o responsável legal pelo acompanhamento da implementação do Programa e pelo monitoramento da sua execução, no âmbito da secretaria municipal, estadual ou distrital de educação, bem como garantir livre acesso às suas dependências aos representantes da Secadi/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União

(TCU), do Sistema Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria, além de zelar para que as escolas integrantes de sua rede de ensino cumpram as disposições do programa.

Às unidades escolares compete, além da elaboração do Plano de Atendimento da escola: elaborar, para fins de monitoramento, os Relatórios de Atividades de Execução, por meio do sistema do PDDE, e encaminhá-los à Secadi/MEC; proceder à execução e à prestação de contas dos recursos; zelar para que a prestação de contas contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos na conta bancária específica do PDDE-SRM; fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos (notas fiscais, faturas e recibos) a expressão “Pagos com recursos do PDDE Estrutura/Sala de Recursos”; garantir livre acesso às suas dependências a representantes da Secadi/MEC, do FNDE, TCU, do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimento e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria.

Em muitos casos, as escolas indicadas não conseguem utilizar o recurso disponível, e as principais causas são situações de inadimplência das escolas em relação ao FNDE, mandatos vencidos dos gestores ou situação irregular do Conselho Escolar. O FNDE, autarquia federal criada em 1968, é a organização responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e é quem monitora os processos de prestação de contas.

Programa da Rede Nacional de Formação de Professores (Renafor)

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor) foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação.

Anualmente, o Ministério da Educação define um orçamento que será destinado à oferta de cursos pela Renafor, e a Coordenadoria-Geral de Política Pedagógica da Educação Especial (CGPEE) da Dipedi, vinculada Secadi, define as prioridades da formação. Cabe destacar novamente que os nomes dos setores costumam mudar de acordo com os presidentes em atuação, que alteram a estrutura e a organização do Ministério da Educação.

Definidas as prioridades, a CGPEE lança editais para as instituições federais, que concorrem para a oferta de cursos de aperfeiçoamento (120 a 180 horas) ou de especialização (mínimo de 360 horas), elaborando um plano de trabalho.

As propostas são selecionadas, e as instituições de Ensino Superior públicas federais que integram a Renafor recebem o recurso para a execução dos cursos por meio da assinatura dos termos de execução descentralizada (TED). Assim, as universidades realizarão a seleção dos cursistas e desenvolverão os cursos na modalidade presencial ou a distância, de acordo com o número previsto no plano de trabalho.

Os recursos disponibilizados são destinados ao pagamento de pessoal (elaboradores de conteúdos, professores e tutores) e para a aquisição de material necessário aos cursos.

As áreas de formação são variadas e dependem das prioridades elencadas pela Secadi/MEC, e a capacidade de oferta depende do orçamento anual.

Os professores da rede pública que atendem aos critérios definidos para o público-alvo dos cursos podem se inscrever diretamente nas universidades que ofertam o curso. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa Renafor, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Programa do Livro Didático Acessível (PNLD-Acessível)

No âmbito do Programa Nacional Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), com a finalidade de assegurar, aos estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas da Educação Básica, livros em formatos acessíveis, o PNLD-Acessível foi implementado por meio de parceria entre Secadi, FNDE, Instituto Benjamin Constant para Cegos (IBC) e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Núcleos Pedagógicos de Produção Braille (NAPPB).

Para ter acesso a um livro didático acessível, o aluno deve estar matriculado na escola regular e estar cadastrado no Censo Escolar. Além disso, é preciso que o professor assinala, no Guia do Livro Didático, o tipo de acessibilidade requerida pelo aluno com deficiência, no título do livro escolhido. As orientações sobre o processo de escolha no Guia do Livro Didático encontram-se disponíveis no site do FNDE (<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>).

Em geral, o Ministério da Educação convoca as Secretarias de Educação e Institutos Federais, dando um prazo para que estes façam adesão ao PNLD, ou para que atualizem sua participação no programa por meio do sistema PDDE Interativo, sob a responsabilidade do FNDE. Os manuais com orientações estão disponíveis para consulta no link https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/manuais_sistemas.

Outras possibilidades e considerações sobre o financiamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Existem outros programas de financiamento que têm assegurado o direito dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, e por isso serão destacados nesta seção. Trata-se dos programas Escola Acessível, Transporte Escolar, BPC na Escola, Alimentação Escolar, Escola de Tempo Integral, além da possibilidade de captar recursos via emendas parlamentares.

Programa Escola Acessível (PEA)

O Programa Escola Acessível (PEA) prevê o repasse de recursos financeiros, por meio do PDDE, que devem ser destinados às ações de acessibilidade na escola. O repasse se dá por intermédio das Unidades Executoras Próprias (UEX), para cobertura de despesas de custeio e capital. A liberação é feita para as UEX das escolas pré-selecionadas pela Secadi/MEC e ratificadas pelas Secretarias de Educação dos municípios, estados e Distrito Federal às quais se vinculam. Esse programa no momento está desativado, mas é importante conhecê-lo, já que é um relevante repasse e que pode ser reativado.

A previsão do programa consta de forma detalhada da Resolução MEC/FNDE/CD nº 20, de 19 de outubro de 2018.

A **adesão** acontece em duas etapas. Primeiro, a adesão das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEX) por meio do módulo Plano de Ações Articuladas do Sistema Integral de Monitoramento, Execução e Controle (PAR/Simec), com indicação das escolas habilitadas ao Programa. E, na sequência, a adesão das UEX representativas das escolas indicadas por meio da elaboração do Plano de Atendimento do Programa Escola Acessível no PDDE Interativo. **O Plano de Atendimento deve priorizar ações de adequação arquitetônica.**

Para indicação das escolas se considerarão os limites orçamentários e os seguintes critérios: escolas que funcionem em prédio próprio conforme Censo Escolar do ano anterior; escolas que não tenham sido anteriormente contempladas; e escolas com maior número de alunos público-alvo da Educação Especial identificadas no Censo Escolar. A EEX pode substituir uma ou mais escolas, desde que não ultrapasse o limite orçamentário.

O **monitoramento** do Programa nas UEX acontece por meio do PDDE Interativo com elaboração de Relatórios de Execução das Atividades. Já o monitoramento geral é de responsabilidade da Secadi/MEC e do FDNE.

Os **recursos** são destinados na proporção de 80% para cobertura de despesas de custeio e 20% para cobertura de despesas de capital, conforme o número de alunos da Educação Básica matriculados na unidade educacional. Os recursos são depositados em conta bancária específica aberta pelo FNDE na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE.

Para fins de operacionalização e monitoramento dos repasses, estes integrarão a ação denominada PDDE Estrutura.

Os recursos financeiros deverão ser empregados para a aquisição dos seguintes itens (art. 10): 1) materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; 2) jogos pedagógicos; 3) cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; e 4) outros produtos de tecnologia assistiva. A resolução define o que entende por tecnologia assistiva no art. 10, § 1º: “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2006)” (Brasil, 2018).

Transporte

Caminho da Escola

O programa Caminho da Escola foi criado em 2007 com o objetivo de garantir prioritariamente o acesso diário e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de Educação Básica. O programa é previsto no Decreto 11.162, de 4 de agosto de 2022.

Por meio do programa Caminho da Escola, o Ministério da Educação apoia os sistemas públicos de Educação Básica de estados, do Distrito Federal e dos municípios na aquisição de ônibus, embarcações e bicicletas (art. 1º do Decreto 11.162/2022). O programa permite a aquisição de veículos padronizados para o transporte escolar por meio da adesão à ata de registro de preços nacional gerenciada pelo FNDE (art. 2º, § 2º do Decreto 11.162/2022).

Além disso, o programa tem como objetivos: renovar a frota de veículos escolares das redes municipal, estadual e distrital de Educação Básica pública; garantir a qualidade e a segurança do transporte escolar, por meio da padronização e da inspeção dos veículos adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola; garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas da Educação Básica; reduzir a evasão escolar, observadas as metas do Plano Nacional de Educação; e reduzir o preço de aquisição dos veículos destinados ao transporte escolar (art. 2º do Decreto 11.162/2022). A prioridade é o atendimento de estudantes moradores da zona rural.

O controle da qualidade dos ônibus escolares é feito em parceria com o Inmetro, que, quando solicitado, define as características e especificações técnicas, inclusive no que tange à acessibilidade.

A Resolução MEC/FNDE nº 7, de 8 de maio de 2023, autorizou em caráter excepcional a realização de processo licitatório pelos próprios entes federativos para aquisição de bicicletas e capacetes escolares por meio do Programa Caminho da Escola.

Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate)

Conforme a Constituição Federal, o transporte escolar é dever do Estado e direito dos alunos da Educação Básica pública. Nesse sentido, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de Educação Básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O programa é regulamentado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e pela Resolução MEC/FNDE/CD 18/2021, com alterações da Resolução CD/FNDE 5/2024.

Por meio do programa, busca-se garantir a utilização de veículos adequados ao transporte escolar, que atendam condições satisfatórias de segurança e conforto, conforme Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15), e também a otimização das rotas de transporte escolar, buscando proporcionar aos alunos da Educação Básica pública o menor tempo de deslocamento possível nos trajetos casa/escola/casa, bem como o adequado dimensionamento e tipologia dos veículos utilizados.

São beneficiários do Pnate os alunos que usam transporte escolar recenseados pelo Inep no exercício anterior ao atendimento. Esses alunos devem estar matriculados na rede de ensino público da Educação Básica estadual, municipal ou distrital e serem residentes em áreas rurais.

Os recursos repassados à conta do Pnate são destinados a despesas com manutenção de veículos escolares rodoviários e embarcações, de propriedade das Entidades Executoras, como reformas, seguros, licenciamento, impostos e taxas (do ano em curso), pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo, além de outras peças e serviços necessários para a adequada manutenção dos veículos. Também podem ser utilizados para a contratação de serviços terceirizados para o transporte escolar rodoviário ou aquaviário ou aquisição de passe estudantil quando houver oferta de serviço regular de transporte coletivo.

A assistência financeira à conta do Pnate é transferida em caráter suplementar às Entidades Executoras, de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósito em conta-corrente específica, conforme Lei 10.880/2004. O montante de recursos financeiros que serão destinados anualmente é

calculado a partir da multiplicação do valor per capita definido para cada município pelo número de alunos matriculados na rede de ensino pública da Educação Básica, residentes em área rural que utilizem o transporte escolar, registrado no Censo Escolar no ano anterior.

BPC na escola

O BPC é o Benefício da Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993). Esse benefício é concedido para pessoas com deficiência que não tenham condições de autossustentabilidade, conforme art. 20 da Lei 8742/93. Dessa forma, foi criado um programa que busca garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes até 18 anos, com deficiência, que recebem o BPC. Esse programa é interministerial, envolvendo os Ministérios da Assistência Social, da Educação, da Saúde e dos *Direitos Humanos*, por meio de ações intersetoriais com a participação da União, estados, municípios e do Distrito Federal.

As orientações sobre o Programa estão previstas em informes técnicos e na Portaria Interministerial nº 1.205, de 8 de setembro de 2011, que estabelece os procedimentos de adesão ao Programa BPC na Escola. O programa tem como principal objetivo identificar barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e as necessidades de desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo políticas de assistência social, de educação, de saúde e de *direitos humanos*. A identificação das barreiras é feita por meio da aplicação de questionários em visitas domiciliares aos beneficiários, e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) realiza posteriormente acompanhamento dos beneficiários e famílias, além do desenvolvimento de ações intersetoriais.

Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)

Há, ainda, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que é previsto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e regulamentado pela Resolução MEC/FNDE/CD nº 6, de 8 de maio de 2020. Esse programa prevê o repasse de recursos financeiros federais para o atendimento da alimentação escolar, que é direito de todos os alunos da Educação Básica pública e dever do Estado, conforme art. 3º da Lei 11.947/2009.

São diretrizes da Alimentação Escolar o emprego de alimentação saudável, inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, a universalidade do atendimento dos alunos matriculados, a participação da comunidade no controle social, entre outras previstas no art. 2º da Lei 11.947/2009.

Os recursos federais do Pnae são acessados a partir do Censo Escolar, realizado pelo Inep. Os dados utilizados para o repasse são do ano anterior.

Programa Escola em Tempo Integral

O Programa Escola em Tempo Integral visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais). São consideradas propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e são priorizadas escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A regulamentação do Programa é prevista pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, bem como portarias e resoluções previstas no site do Ministério da Educação (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/legislacao>). A adesão ocorre por meio do Simec. A transferência da União para estados e municípios depende de adesão, e os recursos são repassados pelo FNDE.

Outras possibilidades: emendas parlamentares

Além das diversas formas de financiamento já expostas ao longo do capítulo, ainda há possibilidade de haver emendas parlamentares, que permitem que deputados e senadores façam alterações no orçamento anual. As emendas individuais impositivas apresentadas ao projeto de lei orçamentária anual (Ploa) poderão alocar recursos a órgãos ou entidades da administração pública direta ou indireta da União, dos estados e municípios e do Distrito Federal, consórcio público, organização da sociedade civil ou serviço social autônomo. Essas emendas são chamadas impositivas, porque a União é obrigada a executá-las quando aprovadas. Essas emendas estão previstas no art. 166-A da Constituição Federal. A transferência, conforme o dispositivo, pode ser especial ou com finalidade definida, conforme § 2º do art. 166-A, e não integra a receita do estado, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso:

§ 2º Na transferência especial a que se refere o inciso I do caput deste artigo, os recursos: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

I – serão repassados diretamente ao ente federado beneficiado, independentemente de celebração de convênio ou de instrumento congênere; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

II – pertencerão ao ente federado no ato da efetiva transferência financeira; e (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

III – serão aplicadas em programações finalísticas das áreas de competência do Poder Executivo do ente federado beneficiado, observado o disposto no § 5º deste artigo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

§ 3º O ente federado beneficiado da transferência especial a que se refere o inciso I do caput deste artigo poderá firmar contratos de cooperação técnica para fins de subsidiar o acompanhamento da execução orçamentária na aplicação dos recursos. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

§ 4º Na transferência com finalidade definida a que se refere o inciso II do caput deste artigo, os recursos serão: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

I – vinculados à programação estabelecida na emenda parlamentar; e (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

II – aplicados nas áreas de competência constitucional da União. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019)

§ 5º Pelo menos 70% (setenta por cento) das transferências especiais de que trata o inciso I do caput deste artigo deverão ser aplicadas em despesas de capital, observada a restrição a que se refere o inciso II do § 1º deste artigo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 105, de 2019) (Brasil, 1988).

Além disso, é vedada a aplicação desses recursos para pagamento de despesas com pessoal e encargos sociais relativas a ativos e inativos, com pensionistas e encargos referentes ao serviço da dívida.

Da prestação de contas

Qualquer pessoa, física ou jurídica, que faça uso de dinheiro público deve prestar contas nos termos do parágrafo único do art. 70 da Constituição Federal:

Art. 70 [...]

Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária.

Cada programa prevê a forma de prestação de contas na sua própria regulamentação. A principal recomendação é que se observem criteriosamente a legislação e as hipóteses de utilização e que se incluam as informações conforme indicado no sistema.

Ao administrador cabe fazer o que a lei permite. Esse é um dos principais pilares da administração pública, ou seja, a observância estrita à legalidade, conforme princípios previstos no art. 37 da CF. Isso porque se está lidando com dinheiro público, e a sua utilização será depois avaliada pelo Tribunal de Contas. Mesmo que a Unidade Executora não faça a utilização, deve realizar a prestação de contas.

É ainda importante observar os prazos e guardar, por cinco anos, toda prestação de contas realizada, considerando a possibilidade de solicitação de informações durante esse período, quando serão julgadas as contas da União nos termos da Resolução MEC/FNDE/CD nº 15, de 16 de setembro de 2021.

A verificação da situação de prestação de contas, bem como das pendências pode ser feita pelo Sistema de Gestão de Prestação de Contas (<https://www.fnde.gov.br/sigpcadm/sistema.pu?operation=localizar>).

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: 24 mar. 2024.

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, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.162, de 4 de agosto de 2022. Estabelece que caberá ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, coordenar a implementação, acompanhamento, o monitoramento e avaliação do Programa Caminho da Escola. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/Decreto11162de2022.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a segurança do tráfego aquaviário em águas sob jurisdição nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/L10.880.htm. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da 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: 24 mar. 2024

BRASIL. Lei nº 14.113, 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 5 out. 2024

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 1.205, de 8 de setembro de 2011. Altera e revoga dispositivos da Portaria Interministerial nº 1, de 12 de março de 2008, para estabelecer novos procedimentos de adesão ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada – Programa BPC na Escola e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 21, 9 set. 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 5, de 9 de abril de 2024. Altera a Resolução CD/FNDE nº 18, de 22 de outubro de 2021, que estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal, no âmbito da execução do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 33, 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 38, 12 maio 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2020. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 91-92, 14 out. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial**

da União, Brasília, DF, p. 62-68, 17 set. 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/funcionamento/copy_of_RESOLUOPDDEN15DE16DESETEMBRODE2021.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021. Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na execução, no monitoramento e na fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 63-66, 25 out. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-18-de-22-de-outubro-de-2021/view>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 37-38, 22 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 7, de 8 de maio de 2023. Autoriza, em caráter excepcional, a realização processo licitatório, pelos próprios entes federativos, para aquisição de bicicletas e capacetes escolares por meio do Programa Caminho da Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 87, 10 maio 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/RESOLUON7DE8DEMAIODE2023DOUImprensaNacional.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 4/2023/Dimam/SEB/SEB**. Filtragem das matrículas do Censo Escolar de 2023 para fins da operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no ano de 2024. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/notas-tecnicas/NotaTcnicaConjuntan42023.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

EDEPE. Escola de Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Comentários Gerais dos Comitês de Tratados de Direitos Humanos da ONU.** Brasília: Núcleo de Estudos Internacionais/Defensoria Pública do Estado de São Paulo/Núcleo Especializado de Direitos da Pessoa Idosa e da Pessoa com Deficiência, 2021.

AUTORES



ADRIANA MARIA CORSI

Possui licenciatura em Pedagogia (1999), mestrado (2002) e doutorado em Educação (2007) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, trabalha como pedagoga no curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar. Foi professora no Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Universidade Paulista (Unip) e professora convidada da Universidade Aberta do Brasil (UAB), UFSCar. Na pós-graduação trabalhou principalmente com os seguintes temas: professor iniciante, saberes docentes, currículo e multiculturalismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5553922167803121>

E-mail: adriana@ufscar.br



CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Educação também pela Unesp, linha de pesquisa “Docência, práticas escolares e formação de professores”.

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2015. Realizou estágio pós-doutoral na UFSCar durante o ano de 2020. De 2009 a 2015 trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. Desde dezembro de 2015 é docente no Instituto Federal de São Paulo. Tem se dedicado a pesquisas sobre formação de professores em Educação Especial, ensino colaborativo e inclusão na educação profissional. Atua como colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6536774151778096>

E-mail: crios@ifsp.edu.br



ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Graduada em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCLRP-USP), mestre em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp). Realizou estágios no exterior (Estados Unidos, França, México e Peru) e pós-doutorado na Université Paris V-Sorbonne na França (2007-2008) e na Universidade de Salamanca na Espanha (2017-2018). Ex-Presidente da Associação

Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (ABPÉE) (2013-2016). Presidente da comissão organizadora do IV, V, VI, VII e VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Ex-membro do Comitê Assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2015-2016). Ex- membro da Comissão de Avaliação de Programas de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2005-2006). Atua em comissões de avaliação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), de assessoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de consultoria ad hoc ao CNPq, à Capes e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>

E-mail: eniceia.mendes@gmail.com



GERUSA FERREIRA LOURENÇO

Terapeuta ocupacional, mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pós-doutora em Design pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru-SP, professora associada nível 3 do departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Tem interesse em temas relacionados à tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, Educação Especial e práticas colaborativas.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1474728505225459>

E-mail: gerusa@ufscar.br



KETILIN MAYRA PEDRO

Pedagoga, mestra e doutora em Educação. É docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru-SP. É vice-líder do Grupo de Pesquisa “Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/ Superdotação” (GIEPAHS-CNPq). Desenvolve pesquisas na área de tecnologias digitais e assistivas, altas habilidades/ superdotação e formação de professores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991868156805558>

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br



LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade da Amazônia (2003), licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amapá (2011) e mestrado e doutoranda em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2021). Atualmente é professora de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal do Amapá, membro dos grupos de pesquisas: Formação de Recursos Humanos em Educação especial (GP-Foreesp/UFSCar), Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica (GPEI-EPT/Ifsp) e Processos de Aprendizagem e Ensino de Ciências (Unifap). Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em linguagem, fala, voz, audição, motricidade oral, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, formação continuada, desenvolvimento cognitivo e cultura. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2385112302119235> E-mail: luciana.guimaraes@ifap.edu.br



MARCIA DUARTE GALVANI

Graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental (1999), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Especial pela mesma universidade (1999). Mestre (2003) e doutora (2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Araraquara-SP. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). Tem experiência na área de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: síndrome de Down – contextos escolares e sociais; acessibilidade do currículo escolar; e práticas pedagógicas para Educação Especial inclusiva. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6866106661255961> E-mail: marciaduarte@ufscar.br



MARIANA CRISTINA PEDRINO

Pedagoga, especialista em Educação Infantil e em Educação e Tecnologias, mestre em Educação e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como professora de Educação Infantil, vice-diretora em escola de Educação Básica e supervisora escolar. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” (UFSCar) e do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília-SP). É servidora na UFSCar, atuando como pedagoga no Curso de Licenciatura

em Educação Especial. Atua também na equipe de planejamento e execução do Curso de Aperfeiçoamento Alfabetização para educandos com Deficiência (Semesp/ MEC – DPsi/PPGEES/UFSCar).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2217597752295003>

E-mail: marianapedrino@gmail.com



RENATA FLORES TIBYRIÇÁ

Graduada em Direito e especialista em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Defensora Pública do Estado de São Paulo, coordenadora do Núcleo dos Direitos da Pessoa Idosa e da Pessoa com Deficiência e coordenadora da Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência da Associação Nacional de Defensoras e Defensores Públicos (Anadep). Professora convidada em cursos de pós-graduação, ministrando aulas sobre direitos das pessoas com deficiência.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9315444428265658>

E-mail: rtibyric@gmail.com



ROSIMEIRE MARIA ORLANDO

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestrado em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutorado em Educação Escolar pela Unesp. Possui pós-doutorado pela UFSCar (Departamento de Psicologia) e pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação-Educação Especial (NEPEDE-EEs/UFSCar). É professora associada da UFSCar, na licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: escolarização da pessoa com deficiência, da Educação Básica à Educação Superior, e direitos sociais das pessoas com deficiência.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4254571422608459>

E-mail: meire_orlando@ufscar.br



VANESSA CRISTINA PAULINO

Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Visual, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília-SP, especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), mestrado e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como professora de Educação Especial e como Chefe da Divisão de Educação

Especial no município de São Carlos-SP e como Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. Tem experiência na área da Educação Especial, principalmente nos seguintes temas: deficiência visual, surdocegueira, TEA, recurso pedagógico e coensino.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235654050505504>
E-mail: vanessa.paulino@ufscar.br



VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

Pedagoga com habilitação em Educação Especial (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp), mestra (2008) e doutora (2013) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pós-doutora (2023-2024) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-CNPq). Professora Adjunta IV no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (DPSi/UFSCar), coordena o EducaSurDOS (UAB/UFSCar) e o programa #CasaLibras (ProEx/UFSCar/Fapesp). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs/UFSCar) e lidera o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq).
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>
E-mail: vanessamartins@ufscar.br

Este livro é dirigido a professores, gestores, estudantes e pesquisadores comprometidos com a construção de uma escola que acolha a diversidade e garanta o direito de aprender a todos. Ao mesmo tempo que reconhece os limites da realidade educacional brasileira, reafirma que a inclusão não é opcional – é parte essencial do papel social da escola pública.

Diante de um cenário em que conquistas históricas ainda são ameaçadas, esta obra convida à reflexão crítica e ao fortalecimento de práticas mais justas e conscientes. Que sua leitura possa contribuir para ampliar horizontes, inspirar mudanças e renovar compromissos com uma educação mais democrática e inclusiva.

Organizadoras

