

UEMS	<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b>  <b>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</b>  <b>UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Gefersom Cabral</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM OS PROJETOS  POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DO  MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Campo Grande/MS</b> <b>2025</b></p>	
Dissertação		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Educação Especial: O que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Estaduais do município de Campo Grande-MS?</b> <b>Gefersom Cabral</b></p>		
2025		

**Gefersom Cabral**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS  
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE  
CAMPO GRANDE – MS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores, culturas e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

**Gefersom Cabral**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS  
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE  
CAMPO GRANDE – MS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores, culturas e diversidade.

Aprovado em: 30/09/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva (Titular)  
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

---

Prof. Dr. Marsiel Pacífico (Suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Marcio de Oliveira (Suplente)  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

---

C118e Cabral, Gefersom.

Educação especial : o que dizem os projetos políticos pedagógicos de escolas estaduais do município de Campo Grande - MS? / Gefersom Cabral. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

94 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto.

1. Projetos políticos pedagógicos 2. Educação especial 3. Flexibilização curricular 4. Pessoa com deficiência I. Peixoto, Reginaldo II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas oportunidades e pela força que me sustentou em cada etapa desta caminhada.

À minha família, pelo amor incondicional e apoio constante. À minha esposa, **Ana Nery**, que sempre me incentivou, acreditou no meu potencial e esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores. Aos meus filhos, que foram fonte de inspiração diária e que me ensinaram, com seus sorrisos e gestos, o verdadeiro sentido da perseverança e da esperança.

À **Secretaria de Estado de Educação**, pelo apoio institucional e pela abertura para que este trabalho pudesse dialogar com a realidade educacional, contribuindo para reflexões e práticas voltadas à inclusão escolar.

Aos professores que compuseram a banca, pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos e contribuir para o enriquecimento deste trabalho:

- **Prof. Dr. Reginaldo Peixoto**, meu orientador, pela orientação firme e cuidadosa, pela paciência, pelas valiosas contribuições acadêmicas e pelo exemplo de dedicação à pesquisa.
- **Profa. Dra. Celi Corrêa Neres**, pela leitura atenta, pelas observações precisas e pelas contribuições que ampliaram o olhar deste estudo.
- **Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva**, pela sensibilidade acadêmica, pelas sugestões enriquecedoras e pelo incentivo constante à reflexão crítica.

Também registro meu agradecimento ao **Prof. Dr. Marsiel Pacífico** e ao **Prof. Dr. Márcio de Oliveira**, membros suplentes da banca, pela disponibilidade e pela contribuição potencial ao processo avaliativo desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, deixo minha sincera gratidão.

CABRAL, Gefersom. *Educação Especial: O que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Estaduais do município de Campo Grande – MS? 2025*. 94f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2025.

## RESUMO

A presente dissertação analisou os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de sete escolas do ensino fundamental na Rede Estadual de Educação no município de Campo Grande/MS, quanto a presença da temática “Educação Especial”. Diante da diversidade de habilidades e necessidades presentes nas salas de aula, torna-se imperativo compreender e aprimorar os métodos de suporte a esses estudantes, garantindo-lhes oportunidades educacionais enriquecedoras. Ao abordar a interseção entre o Atendimento Educacional Especializado e a flexibilização curricular, torna-se essencial analisar os desafios e avanços desse cenário no contexto educacional contemporâneo, inclusive em seus documentos internos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, amparada na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN 9394/96. Acompanha os estudos de autores como: Ainscow (1997), Neres (2010), Yong (2007) e Rodrigues e Cruz (2019). Os resultados evidenciaram que os Projetos Político Pedagógicos analisados reconhecem a inclusão como princípio essencial e alinham-se às legislações nacionais e estaduais, destacando avanços na presença de professores especializados e na valorização do ensino colaborativo. No entanto, também se constatou a necessidade de ampliar a participação coletiva na elaboração dos documentos, fortalecer a Formação Docente, aprimorar a flexibilização curricular e instituir mecanismos de acompanhamento do progresso dos estudantes com deficiência. Constatou-se também que há a necessidade de ampliar o diálogo com as famílias e garantir que os princípios inclusivos não permaneçam apenas no plano normativo, mas se traduzam em ações pedagógicas concretas.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico; Educação Especial; Pessoa com Deficiência.

CABRAL, Gefersom. *Special Education: What do the Pedagogical Political Projects and School in the municipality of Campo Grande – MS say?* 2025. 94f. Dissertation (Professional Master's in Education) – State University of Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2025.

## ABSTRACT

This dissertation analyzed the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of seven elementary schools in the State Education Network of Campo Grande/MS, focusing on the presence of the theme “Special Education.” Given the diversity of abilities and needs present in classrooms, it becomes imperative to understand and improve support methods for these students, ensuring them enriching educational opportunities. By addressing the intersection between Specialized Educational Services and curricular flexibilization, it is essential to examine the challenges and advancements within this context in contemporary education, including in the schools’ internal documents.

This is a bibliographic and documentary research supported by the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of Education (LDBEN 9394/96). It follows the studies of authors such as Ainscow (1997), Neres (2010), Yong (2007), and Rodrigues and Cruz (2019). The results showed that the analyzed Political-Pedagogical Projects recognize inclusion as an essential principle and align with national and state legislation, highlighting progress in the presence of specialized teachers and in the appreciation of collaborative teaching.

However, the findings also revealed the need to expand collective participation in the development of the documents, strengthen teacher training, improve curricular flexibilization, and establish mechanisms for monitoring the progress of students with disabilities. It was also found that it is necessary to broaden dialogue with families and ensure that inclusive principles do not remain merely normative but are translated into concrete pedagogical actions.

**Key-words:** Political Pedagogical Projects; Special and Inclusive Education; Person with Disabilities.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Análise dos PPPs quanto à Educação Especial, 59

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APA - Associação Americana de Psiquiatria
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BPC - Benefício de Prestação Continuada
- CAP-DV/MS - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPNE - Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
- CAS/MS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez do Mato Grosso do Sul
- CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CRAMPS - Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social
- DI - Deficiência Intelectual
- DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- FENAPAE - Federação Nacional das APES
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEC - Ministério de Educação
- NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NUESP - Núcleos de Educação Especial
- OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
- ONG - Organização não governamental
- PEE - Plano Estadual de Educação
- PEEMS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
- PNEE-PEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico

PROESP - Programa de Apoio a Educação Especial  
REE/MS - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul  
SASE - Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino  
SED - Secretaria Estadual de Educação  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TEA - Transtorno do Espectro Autista  
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento  
UEMS - Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UIAP - Unidades de Apoio Psicopedagógicas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA E POLÍTICAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 As pessoas com deficiência e a Educação Especial no Brasil, 18	
1.2 História da Educação Especial no Mato Grosso do Sul, 28	
1.3 Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, 32	
<b>2 OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIAS, AS DEFICIÊNCIAS E OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>34</b>
2.1 O papel da Formação dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado, 37	
2.2 Especificidades das Deficiências, 42	
2.2.1 Deficiência Intelectual, 43	
2.2.2 Transtorno do Espectro Autista, 45	
2.2.3 Deficiência Auditiva, 47	
2.2.4 Deficiência Visual, 48	
2.2.5 Deficiência Física, 49	
2.3 Reorganização das Instituições Especializadas na Perspectiva Inclusiva frente ao AEE, 50	
<b>3 OS PPPs E A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>53</b>
3.1 Os PPPs e a sua importância para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 53	
3.2 Caracterização das Escolas e Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, 58	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>80</b>
<b>Apêndice A:</b> Aprovação da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul para a Pesquisa, 80	
<b>Apêndice B:</b> Metodologia para a Pesquisa, 83	
<b>Apêndice C:</b> Mapa das Regiões urbanas de Campo Grande, 84	
<b>Apêndice D:</b> PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PROFEDUC/UEMS - 2025, 85	

## INTRODUÇÃO

O meu ingresso no universo da Educação surgiu de forma inusitada, mas profundamente significativa, a partir da vivência no transporte escolar. Nesse contexto, foi possível observar de perto a rotina das instituições de ensino, os diálogos entre a equipe pedagógica e, especialmente, a alegria e o acolhimento demonstrado pelos professores nos ambientes escolares. Essas experiências cotidianas despertaram um sentimento de admiração pelo trabalho docente e provocaram o desejo de um envolvimento mais direto com o espaço educacional, dando os primeiros contornos ao que viria a ser uma escolha de vida.

A partir dessa inspiração silenciosa, iniciei minha formação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), concluída em 2019. Contudo, a inquietação pelo conhecimento e o desejo de atuar de forma mais ampla me levaram a realizar uma segunda licenciatura, em Pedagogia. Desde então, dedico-me intensamente à formação continuada, com foco específico na área da Educação Especial. Concluí cinco pós-graduações *lato sensu* que refletem minha busca por compreender e atender, com maior qualidade, os sujeitos com deficiência ou necessidades específicas: *Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar e Apoio Pedagógico; Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia* e, mais recentemente, *Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectiva na Diversidade Cultural*. Todas essas formações convergem para um objetivo comum: construir uma prática pedagógica fundamentada, sensível e efetiva para a inclusão.

Logo após a primeira graduação, iniciei minha atuação docente em uma escola estadual, por meio de processo seletivo, lecionando para turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Desde o início, tive contato com estudantes com deficiência e, com o passar dos anos, essa convivência passou a fazer parte central do meu propósito profissional. Hoje, além do trabalho em instituições escolares, mantenho uma clínica onde realizo atendimentos como Neuropsicopedagogo voltados a crianças atípicas, fortalecendo, ainda mais, minha vivência prática na Educação Especial.

É preciso reconhecer, no entanto, que nem sempre esse caminho foi simples. Um dos maiores obstáculos enfrentados ao longo dos anos foi a carência de apoio e incentivo por parte de alguns gestores escolares, o que por vezes dificultava a implementação de práticas inclusivas. Ainda assim, acredito que, quanto mais profundo é o conhecimento da causa, maior é a qualidade do trabalho desenvolvido. Por isso, é por meio da pesquisa que busco ampliar horizontes e oferecer contribuições concretas à educação inclusiva.

Sinto que estou trilhando um caminho alinhado com meus valores e convicções. Esta

dissertação representa mais do que um requisito acadêmico, é um marco em minha caminhada. Levo comigo o compromisso com os estudantes que, por muito tempo, estiveram à margem do processo educacional. Tenho como meta continuar a luta pelos direitos dos alunos atípicos e desenvolver projetos que potencializem suas capacidades, contudo compreendo que a educação transformadora exige não apenas paixão, mas também aprofundamento teórico e compromisso social.

A Educação constitui um direito essencial e deve ser concebida como instrumento de transformação social, especialmente no que diz respeito à garantia de equidade e justiça para todos os sujeitos, inclusive aqueles com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para essa perspectiva ao reconhecer a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, reforçando o compromisso com o acesso à escola por parte de grupos historicamente excluídos (Brasil, 1988). No campo da Educação Especial, conquistas legais e políticas foram sendo incorporadas nas últimas décadas com o objetivo de assegurar oportunidades reais de aprendizagem para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), por sua vez, ampliou esse compromisso ao prever o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando o papel da escola como espaço de inclusão, acolhimento e respeito às diferenças (Brasil, 1996).

A partir dessa Legislação, diversas políticas públicas foram formuladas com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional. Um marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008, que propôs um modelo educacional que prioriza a escolarização dos estudantes da Educação Especial nas classes comuns, garantindo-lhes o AEE como suporte complementar e não substitutivo ao ensino regular (Brasil, 2008). Mais recentemente, a nova versão da PNEEPEI, aprovada em 2023, buscou atualizar diretrizes para ampliar a acessibilidade e o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, enfatizando a necessidade de estratégias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas (Brasil, 2023).

Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes que orientam uma educação para todos, a efetivação da Educação Especial nas escolas públicas ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Como destaca Ainscow (1997), um sistema educacional inclusivo deve ser capaz de reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes, promovendo transformações estruturais e pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas a participação ativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, que analisa os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de

Escolas Estaduais de Campo Grande/MS, torna-se evidente que o compromisso com a inclusão precisa se refletir concretamente nesses documentos, orientando práticas que assegurem não apenas a matrícula, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para tanto, é imprescindível repensar as práticas pedagógicas e reestruturar os fundamentos institucionais que norteiam o cotidiano escolar.

A relação entre currículo e equidade educacional também é um ponto crucial nesse debate. Para Young (2007), a escola deve proporcionar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento poderoso, ou seja, aquele que lhes permite superar limitações impostas por suas condições socioeconômicas. O autor argumenta que, para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento que lhes possibilite transcender suas circunstâncias locais. Assim, um currículo que se limita a validar a experiência dos alunos, sem ampliar seus horizontes, pode acabar perpetuando desigualdades ao invés de combatê-las. Isso reforça a necessidade de que os documentos institucionais das escolas, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), contemplem princípios de flexibilização curricular e práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem aos estudantes uma trajetória escolar significativa e emancipadora.

Sob essa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a Educação Especial está contemplada nos PPPs de escolas estaduais do município de Campo Grande/MS. Para tanto, foi realizada uma análise documental de sete escolas, sendo uma de cada região administrativa da cidade: Centro, Bandeira, Lagoa, Prosa, Anhanduizinho, Segredo e Imbirussu. A escolha por essa amostragem buscou assegurar uma representatividade territorial, permitindo a identificação de possíveis convergências e divergências na forma como a Educação Especial é contemplada nos documentos oficiais de diferentes realidades escolares. Além disso, a seleção das unidades de ensino também se justifica pela vivência profissional e acadêmica do pesquisador nessas instituições, o que possibilitou um olhar mais aprofundado, contextualizado e sensível às práticas e políticas desenvolvidas em cada escola, favorecendo uma análise mais consistente e alinhada à realidade local.

A investigação buscou compreender o alinhamento desses documentos com as diretrizes da legislação vigente e das políticas educacionais inclusivas, bem como identificar avanços, desafios e lacunas que ainda dificultam a implementação de uma escola acessível e equitativa.

Dessa forma, ao explorar as políticas institucionais e seus impactos na prática escolar, esta dissertação objetivou contribuir para o debate sobre a efetivação da inclusão educacional e para o aprimoramento das diretrizes que regem a Educação Especial nas escolas estaduais. A análise dos documentos permitiu refletir sobre o papel dos PPPs na construção de um ambiente

educacional mais inclusivo, garantindo que as políticas educacionais voltadas à inclusão sejam, de fato, traduzidas em ações concretas dentro das escolas públicas.

Os documentos foram obtidos mediante solicitação formal à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), respeitando os trâmites legais e éticos da pesquisa. A análise dos dados seguiu os princípios da abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011), que permite a categorização e interpretação das informações de forma sistemática e crítica.

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo uma abordagem qualitativa e aprofundada dos documentos. As categorias de análise incluíram: a presença ou ausência de diretrizes sobre Educação Especial; a forma como o AEE é descrito e implementado; os mecanismos de flexibilização curricular previstos nos PPPs; possíveis discrepâncias entre os documentos das diferentes escolas. Além disso, os dados foram discutidos com as políticas educacionais vigentes, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDBEN 9394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e de 2023, a fim de verificar o alinhamento das práticas institucionais com as normativas educacionais.

Na interpretação e discussão dos resultados, os achados foram comparados com a literatura científica sobre Educação Inclusiva, identificando avanços, desafios e lacunas na aplicação das políticas educacionais dentro dos documentos institucionais. A pesquisa também buscou compreender as diferenças entre as escolas analisadas, propondo reflexões sobre a eficácia das diretrizes estabelecidas nos PPPs para garantir a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por fim, nas considerações finais, os resultados foram sistematizados, apontando implicações práticas para a inclusão educacional e sugerindo recomendações para aprimorar a construção dos PPPs. Dessa forma, os resultados dessa pesquisa devem contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação Especial, garantindo que as diretrizes educacionais sejam efetivamente traduzidas em práticas e que promovam a equidade no ambiente escolar.

Nesta espreita, este trabalho fundamenta-se nos autores que discutem temas voltados à Educação Especial como: Ainscow (1997), Neres (2010), Libâneo (2004), Saviani (1983) e Silva (2011). Os capítulos abordam temas de forma a proporcionar uma compreensão abrangente sobre a Educação Especial no Brasil. No primeiro capítulo, “Educação Especial: História e Políticas”, tece-se uma análise histórica das iniciativas e políticas que moldaram a Educação Especial no país, destacando os marcos e as transformações ao longo dos anos. O segundo capítulo, “Os

sujeitos com deficiências, as deficiências e os campos da Educação Especial”, aborda as diferentes deficiências e como elas foram/são tratadas no âmbito da Educação Especial, explorando os conceitos e as práticas adotadas para promover a inclusão. No terceiro e último capítulo, “Os PPPs e a construção da inclusão: um olhar sobre a Educação Especial” apresentam os resultados obtidos por meio das análises dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das sete escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), oferecendo uma visão atualizada das percepções escolares e práticas educacionais delas, voltadas para a Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996 no Brasil, define e orienta a implementação da abordagem inclusiva nos sistemas de ensino, com destaque para o capítulo V, que se dedica especificamente à Educação Especial (Brasil, 1996). Em seu artigo 59, a lei estipula que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e estruturas organizacionais específicas, de modo a atender às suas demandas, com a proposta de despertar os professores para se capacitarem para poderem atender o público da educação especial (Brasil, 1996).

É imprescindível a realização de estudos adicionais sobre os documentos que norteiam a base educacional, principalmente, em instituições que atuam com estudantes com deficiência, criar ou reformular currículos, trazer à tona teorias sobre o preconceito da sociedade, já que em muitos casos, a pessoa com deficiência sente vergonha de si mesma. Perceber tais características, pode auxiliar estudos para uma capacitação de qualidade dos profissionais de Educação. Silva (2000, p.81) constata que: “Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder”. A escola é essencial no tocante à inclusão, pois forma sujeitos e os prepara para a vida coletiva.

## 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA E POLÍTICAS

A Educação Especial no Brasil tem sua trajetória marcada por avanços legislativos e mudanças paradigmáticas que refletem a evolução da compreensão sobre os direitos das pessoas com deficiência. Durante grande parte dessa história, a escolarização desse público esteve restrita a espaços segregados, com instituições especializadas voltadas exclusivamente ao atendimento de suas demandas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidou-se o princípio da Educação como direito de todos, impulsionando políticas que garantissem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 1988). A partir desse marco, legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) (Brasil 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) reafirmaram a necessidade de promover um ensino equitativo, assegurando recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem a inclusão efetiva. Esse processo de transformação, embora tenha proporcionado significativos avanços, ainda enfrenta desafios na implementação prática das diretrizes inclusivas, exigindo a constante revisão das políticas educacionais e dos documentos institucionais das escolas.

A Educação é um direito fundamental, assegurado pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a Educação como um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). No contexto da Educação Especial, esse princípio se fortalece diante das lutas históricas das pessoas com deficiência por reconhecimento e participação social, sendo a escola um espaço central nesse processo.

O Brasil avançou nesse sentido ao aderir às diretrizes da Declaração de Salamanca, documento internacional que, em 1994, reforçou o compromisso dos países signatários com a inclusão escolar como modelo ideal para o ensino de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais (Brasil, 1994). Em consonância com esse compromisso, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) representou um marco ao ampliar as possibilidades de acesso e permanência de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, garantindo-lhes não apenas matrícula, mas também o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a estratégias pedagógicas que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento (Brasil, 1996).

Essas conquistas, contudo, exigem constante monitoramento e aprimoramento das políticas públicas, a fim de que a inclusão escolar ocorra de maneira efetiva, refletindo-se nos

documentos institucionais e nas práticas educacionais das escolas brasileiras. A prática inclusiva visa erradicar barreiras e preconceitos, fomentando uma cultura escolar que acolha a diversidade e reconheça a singularidade de cada indivíduo como uma riqueza para o coletivo. Portanto, a inclusão é um compromisso com a equidade e a justiça educacional, assegurando que cada aluno possa contribuir e se beneficiar de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e abrangente (Carneiro *et al*, 2003 p.146).

Assim, é necessário promover a conscientização sobre as capacidades e direitos das pessoas com deficiência, assegurando que elas tenham acesso às oportunidades educacionais, profissionais e sociais adequadas. Políticas públicas e a implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino e no mercado de trabalho são passos essenciais para permitir que esses indivíduos participem da vida em sociedade.

De acordo com as afirmações de Couto (2017), a presença da investigação ao longo da formação docente proporciona uma base sólida para a adaptação e aprimoramento contínuo das práticas educacionais, garantindo que elas sejam adequadas às exigências e desafios que surgem no dia a dia da sala de aula. Dessa forma, a integração da pesquisa não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas, também, contribui significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

### **1.1 As pessoas com deficiência e a Educação Especial no Brasil**

Para haver maior compreensão acerca do processo de construção da Educação Inclusiva no Brasil, faz-se necessário perpassar pelos fatos históricos da Educação Brasileira. Pinto [s.d.] assevera que, no ano de 1500, com a chegada de caravanas portuguesas em território brasileiro e, em 1549, com a chegada dos padres jesuítas da Companhia de Jesus, iniciou-se o processo educacional no Brasil. Com a formação das primeiras comunidades, vilas e cidades, diversos grupos católicos tinham a missão de evangelizar os povos indígenas, deixando o legado cristão dos jesuítas e das carmelitas.

Essa parceria Estado/Igreja foi firmada tanto no Brasil Colonial quanto Imperial, pois isso contribuiria para a manutenção da ordem e da disciplina. Sob o comando de Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, em 1757, a Igreja foi desconectada de suas funções pedagógicas e todos seus bens foram tomados e, posteriormente leiloados e os lucros dados ao governo, ficando a Educação sob o controle do Estado que teve que criar impostos para a sua manutenção.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, idealizado por meio do decreto nº 1.428, datado

de 12 de setembro de 1854, foi primeiramente instalado na propriedade dos Coqueiros, situada na rua do Lazareto nº 3, no bairro da Gamboa, região central do Rio de Janeiro. A concepção da instituição teve origem a partir da proposta de criação de uma escola para deficientes visuais apresentada ao Imperador D. Pedro II por José Alvares de Azevedo, um jovem brasileiro que nasceu cego e que havia recebido educação no *Institut Royale des Jeunes Aveugles*, em Paris, França.

O propósito principal do instituto era fornecer educação primária, instrução moral e religiosa, aulas de música ou outras disciplinas do ensino secundário, além de oferecer treinamento em habilidades profissionais para alunos cegos. Seu primeiro diretor foi o médico José Francisco Xavier Sigaud. Atualmente, essa instituição é conhecida como Instituto Benjamin Constant, localizado na Avenida Pasteur, 350 / 368, na Urca, Rio de Janeiro (Instituto Benjamin Constant, 2023).

Em 1854, na *Institut Royale des Jeunes Aveugles*, em Paris, foi produzido o livro intitulado "*Méthode de Lecture Portugaise, imprimé en 1854 à L'Institution Impériale de Paris, pour l'Institution Impériale des Jeunes Aveugles de Rio de Janeiro Brasil*", reconhecido como o primeiro livro impresso em Braille. Este livro teria sido encomendado para impressão por José Francisco Xavier Sigaud. A versão original desta obra encontra-se preservada no acervo do *Musée Valentin Haüy*, localizado em Paris, estabelecido em 1886 por Edgard Guilbeau, também cego de nascença. O museu tem como objetivo celebrar a invenção do sistema Braille e atualmente dedica-se à preservação da história dos deficientes visuais, pessoas cegas e dos métodos que possibilitaram o acesso deles à cultura escrita (Tomé, 2016).

Em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais pela psicóloga russa Helena Atipoff. Inicialmente era para apoio aos estudantes mineiros com deficiência. Essa sociedade desempenhou um papel fundamental durante a fundação Educacional do Complexo do Rosário durante a década de 40, localizado na zona rural da cidade de Ibiritê em Minas Gerais, onde atendiam as crianças que não se enquadravam como “crianças normais” dentro de um padrão da normalidade da época. Essas crianças eram aquelas com deficiências sensoriais, físicas ou intelectuais, e aquelas com deficiências comportamentais, também as crianças sem lar, as chamadas crianças em situação de rua e ainda as crianças órfãs que moravam nos abrigos (Borges e Barbosa, 2019).

Tal Sociedade passou a apoiar diversas outras entidades, que atendiam nas áreas médicas e psicológicas também social e educacionais (Borges e Barbosa, 2019). Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a Associação Pestalozzi chegou no ano de 1979 com o objetivo de atender as crianças e os adolescentes com alguma deficiência mental ou de transtorno neuromotor.

Atualmente, a Associação Pestalozzi de Campo Grande/MS possui o reconhecimento de utilidade pública em níveis federal, estadual e municipal, tendo como objetivo principal a promoção de serviços socioeducativos, terapêuticos e de assistência, além do apoio às suas respectivas famílias.

Por meio dessas atividades, a associação contribui ativamente para a construção de uma sociedade inclusiva, na qual a integração plena das pessoas com deficiência é o resultado almejado, visando à efetiva mudança de paradigmas sociais. Essa atuação também se estende para a implementação de melhorias estruturais, de transporte e na qualidade dos serviços prestados, com foco no atendimento e na garantia dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência mental e/ou neuromotora (Associação Pestalozzi de Campo Grande, s.d.).

Em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), segundo o site oficial das APAEs (APAE, s.d.), esta associação surgiu no dia 11 de dezembro de 1954 no Rio de Janeiro (RJ), quando chegou ao Brasil um casal americano que não encontrou na região nenhum suporte para seu filho com Síndrome de Down. Logo, vendo esse casal lutando por espaços de acolhimento, outros pais, médicos de crianças com deficiência se juntaram a eles e assim nasceu a APAE, ainda contaram com um espaço cedido pela Pestalozzi do Brasil. Nesse mesmo ano, foram acolhidas 20 crianças com deficiência. Após todo esse esforço, as APAEs foram se estendendo para outras cidades do país e entre os anos de 1954 a 1962 surgiram dezesseis novas unidades. Em 10 de novembro de 1962 ocorreu a fundação da Federação Nacional das APAEs – FENAPAE, em São Paulo (SP).

Em dezembro de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1961), representando um marco significativo na História da Educação do Brasil, pois estabeleceu os princípios e as diretrizes fundamentais que norteariam o sistema brasileiro por muitos anos. Tal lei delineou as bases para a organização e o funcionamento da Educação Nacional, abrangendo desde os níveis básicos até o ensino superior, e estabeleceu os fundamentos para a promoção de uma política pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua condição econômica ou social.

A Lei 4.024/61 (Brasil, 1961) introduziu importantes conceitos e práticas educacionais como a garantia do acesso à educação para todos os brasileiros, a promoção da educação moral e cívica, entre outros aspectos, além disso, essa Lei, estabeleceu as bases para a criação de órgãos e instituições responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais, visando à melhoria constante do sistema educacional do país. Segundo a Lei (Brasil 1961) em seus artigos 88 e 89 sobre os excepcionais diz:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Após uma década, no ano de 1971, a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) promoveu alterações na LDBEN 4024/61, estabelecendo o chamado “tratamento especial” para alunos considerados com “necessidades educacionais especiais”, termo utilizado por longo tempo. Essa Lei categorizou tais alunos como aqueles com deficiências físicas ou mentais, aqueles que apresentavam significativo atraso em relação à idade regular de matrícula e os alunos com superdotação. No entanto, ao invés de promover a implementação de um sistema de ensino inclusivo, capaz de atender adequadamente às necessidades desses alunos, a legislação acabou por reforçar o encaminhamento desses para classes e escolas especiais, ou seja, continuou uma segregação educacional, ao concentrar-se na ideia de “tratamento especial” e não proporcionar estruturas e recursos adequados dentro do sistema regular de ensino, sendo ineficaz na promoção da inclusão, perpetuando a exclusão desses estudantes dos sistemas educacionais (Sasaki, 1998, p.09-17).

No ano de 1973, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com o propósito de coordenar as políticas e ações relacionadas à Educação Especial em todo o Brasil. Sob a perspectiva integracionista da época, o CENESP foi encarregado de promover iniciativas educacionais voltadas tanto para as pessoas com deficiência, quanto para aquelas identificadas com superdotação/altas habilidades. No entanto, essas ações ainda se caracterizavam predominantemente por campanhas assistencialistas e por intervenções isoladas do Estado, refletindo uma abordagem que priorizava o atendimento emergencial e pontual em detrimento de uma política educacional abrangente e sustentável (Brasil, 1973).

Mesmo diante de tantos esforços por parte do CENESP, esse modelo de integração adotado na época muitas vezes resultava em práticas segregadoras e em uma educação diferenciada para alunos com deficiência ou superdotação/altas habilidades. As campanhas assistenciais e as iniciativas isoladas do Estado frequentemente enfatizavam a caridade e a compaixão em detrimento da promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão efetiva no ambiente escolar (Januzzi, 2004).

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (Januzzi, 2004, p.10).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representa um marco histórico na garantia dos direitos individuais e sociais dos brasileiros. Entre seus objetivos fundamentais, destaca-se a promoção do bem-estar de todos sem qualquer forma de discriminação, conforme estabelecido no artigo 3º, inciso IV. No mesmo sentido, o artigo 205 reconhece a Educação como um direito de todos, cujo propósito é assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Além disso, o artigo 206, inciso I, estipula como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, ressaltando a importância da inclusão e da equidade no sistema educacional. Neste contexto, o Estado é incumbido, pelo artigo 208, de prover o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, evidenciando o compromisso com a inclusão e a garantia de oportunidades para todos os cidadãos.

No ano de 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para todos, considerada um marco histórico que impulsionou a discussão global sobre educação inclusiva e equitativa. Durante este evento, líderes de todo mundo se comprometeram a garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças, inclusive o Brasil, foi signatário desta Conferência (Unesco, 1990).

Como resultado da Conferência de Jomtien na Tailândia (1990), surgiu um forte impulso para a implementação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas em nível global. Essa iniciativa contribuiu para o desenvolvimento de estratégias e programas voltados para a promoção da Educação Especial e para a inclusão de pessoas com deficiência, proporcionando-lhes oportunidades iguais de aprendizado e de desenvolvimento.

Tendo como base os preceitos estabelecidos na Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantido pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990). Em seu artigo 55, o ECA estabelece a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em escolas pertencentes à rede regular de ensino, reforçando o direito à educação como um elemento fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças e jovens. Complementando a legislação, em 1994 também, em conferência, a Declaração de Salamanca, que abordou questões relacionadas à política pública para a Educação Especial, destacou a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar comum.

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1988), as classes regulares e comuns devem ser espaços inclusivos, capazes de acolher e promover o desenvolvimento de todos os estudantes, independente de suas diferenças individuais. Essa abordagem visa garantir que cada aluno tenha acesso a uma educação

de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas e que seja proporcionado o suporte necessário para sua plena participação e aprendizado. Dessa forma, a legislação e as diretrizes internacionais e nacionais defendem a garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes à educação de qualidade, preferencialmente, no ensino regular.

Sobre a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, compreende que:

[...] [as pessoas com deficiência] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 1994 p. 19).

Lançada em 1994 (Brasil, 1994), a Política Nacional de Educação Especial reforçou o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes regulares do ensino regular apenas àqueles que podem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos considerados “normais”. Essa abordagem, ao reafirmar os objetivos baseados em padrões únicos de participação e aprendizagem, não induz a uma reformulação substancial das práticas educacionais que reconheçam e valorizem os diferentes potenciais de aprendizagem presentes na diversidade dos estudantes incluídos no ensino regular.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as transformações no campo educacional e a necessidade de responder às atividades demandadas de aprendizagem dos estudantes brasileiros exigem um conjunto renovado de habilidades para a formação dos professores. Atualmente, a maioria dos países está empenhada em promover ações voltadas para a formação e atualização contínua de seus educadores, No entanto, estudos de Silva (2018) mostra que, de modo geral, ainda são limitadas as mudanças realmente significativas nas práticas pedagógicas, e não houve uma melhora substancial na qualidade da aprendizagem para a maioria dos alunos

Diversos fatores podem explicar a situação da Educação Brasileira. Entre eles, destaca-se o fato de que as iniciativas de formação costumam ser esporádicas, com duração muito curta e frequentemente desconsideram as reais necessidades dos professores (Peixoto, 2018). Além disso, essas ações muitas vezes não estão conectadas com a realidade das práticas educacionais nas escolas. Isso implica que a formação dos docentes ainda é frequentemente percebida como um processo extremo ao cotidiano do trabalho dos professores, sem uma base sólida na avaliação ou na revisão das práticas pedagógicas adotadas pelos educadores (Brasil, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) representou um avanço

significativo no campo da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Ao estabelecer as bases legais para o sistema educacional do país, essa legislação, amparada na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), reconheceu a importância da inclusão de alunos com “necessidades especiais” nas escolas regulares. A partir dessa Lei, foi promovida a ideia de uma educação inclusiva que garantisse a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, promovendo, assim, a diversidade e o respeito à singularidade de cada indivíduo, inclusive das pessoas com deficiência.

O Artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem garantir às unidades escolares públicas de educação básica autonomia progressiva em aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira, respeitando, para isso, as normas gerais do direito financeiro público (Brasil, 1996). Essa diretriz tem como objetivo fortalecer a capacidade das escolas de tomar decisões mais contextualizadas com sua realidade local, promovendo uma gestão democrática.

No âmbito pedagógico, a autonomia explicitada pela LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996) permite que a escola organize seu currículo, metodologias e estratégias de ensino de forma a atender melhor às necessidades dos seus alunos, inclusive no que se refere à implementação de práticas voltadas à Educação Especial e Inclusiva. Já no aspecto administrativo e financeiro, essa autonomia favorece a aplicação mais eficiente dos recursos e o planejamento de ações que respondam diretamente às demandas da comunidade escolar.

Dessa forma, o artigo 15 reafirma o princípio de descentralização da gestão educacional, incentivando que as escolas desenvolvam um protagonismo consciente e responsável na promoção de uma educação de qualidade e equitativa (Brasil, 1996). Assim, as escolas podem estabelecer a necessidade de oferecer um suporte educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, assegurando-lhes o acesso a recursos e serviços que atendessem às suas necessidades específicas. Essa legislação também enfatizou a importância da formação de professores para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, capacitando-os para promover um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

O Decreto nº 3.298, promulgado em 1999 para regulamentar a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), desempenhou um papel crucial na promoção da Inclusão Educacional no Brasil. Ao definir a Educação Especial como uma modalidade que permeia todos os níveis e formas de ensino, o decreto enfatizou a importância da complementariedade entre a Educação Especial e o Ensino Regular. Essa abordagem transversal reconhece a necessidade de adaptações curriculares e de suporte especializado para atender às necessidades individuais de alunos com deficiência,

garantindo-lhes o acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, o Decreto nº 3298/1999 (Brasil, 1999) estabeleceu as bases para a implementação de políticas e programas que visam promover a inclusão plena da pessoa com deficiência na sociedade, incluindo o ambiente educacional. Ao reconhecer a Educação Especial como um componente essencial da política nacional de integração das pessoas com deficiência, o decreto reforçou o compromisso do Estado Brasileiro em garantir a igualdade de condições e o pleno exercício dos direitos humanos para todos.

As diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estão definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), alinhadas com as mudanças em andamento na área educacional, também se configuraram como importante avanço no campo da Educação Especial e Inclusiva. O artigo 2º dessa Resolução estabelece diretrizes específicas relacionadas à Educação Especial na Educação Básica, que devem ser seguidas ou implementadas pelos órgãos competentes para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Sob garantia legal, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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 (MEC/SEESP, 2001).

Um outro documento muito importante para a Educação Especial foi a Resolução CNE/CP nº1/2002 (Brasil, 2002), que protagonizou a promoção à igualdade de oportunidades e no acesso à Educação para todos. Ao estabelecer diretrizes para a implementação de políticas inclusivas nas escolas, essa Resolução reforça o compromisso do Estado em garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades individuais de cada estudante. Neste contexto, destaca a importância da valorização da diversidade, da promoção da participação de todos e da criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos.

A Resolução CNE/CP nº1/2002 (Brasil, 2002), emana do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), representa um marco importante ao orientar as instituições escolares sobre como garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas.

A Resolução propõe diretrizes claras para assegurar a acessibilidade física e curricular, incentivar a formação continuada dos docentes, fomentar práticas pedagógicas flexíveis e promover o diálogo constante entre escola, família e comunidade. Esses elementos, quando incorporados aos documentos institucionais, reforçam o compromisso da escola com uma inclusão efetiva, não apenas como exigência legal, mas como parte integrante de um Projeto Educacional mais justo e igualitário.

Com a promulgação da Lei 10.436/02 (Brasil, 2002), valoriza-se e reconhece a Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legítimo de comunicação e expressão. Ao estabelecer a LIBRAS como parte integrante da comunicação, se estabeleceu uma obrigação de garantir formas institucionalizadas de apoio ao uso e à disseminação da LIBRAS, além de determinar a inclusão da Disciplina como parte essencial do currículo nos cursos de Formação de Professores e de Fonoaudiologia. Essa medida reflete um compromisso com a promoção da inclusão e acessibilidade para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, garantindo-lhes o direito fundamental de se comunicarem plenamente e participarem ativamente da vida social e educacional do país.

A Política Nacional de Educação Especial constitui-se como uma diretriz fundamental no processo de consolidação de uma educação inclusiva, ao assegurar o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de qualidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tal política se apresenta como referência essencial para a organização de ações pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos. Entre suas orientações, destacam-se a necessidade de flexibilização curricular, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e a construção de práticas que contemplem as especificidades de cada estudante. A incorporação desses princípios nos documentos institucionais é decisiva para que a escola se configure como um espaço inclusivo, comprometido com a equidade e com o pleno desenvolvimento de todos. Dentre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destacam-se os seguintes objetivos:

- Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, os transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O público a ser atendido por estes objetivos são os alunos com deficiência, seja ela: física, mental, intelectual ou sensorial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser promovidas para garantir a formação integral dos estudantes ao longo da Educação Básica. Alinhada aos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC orienta o desenvolvimento de competências que capacitam o aluno em sua plenitude.

Dentro da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), estão as competências gerais e a primeira traz a reflexão sobre a inclusão em um contexto mais amplo em relação ao mundo físico, social, cultural e digital. Já no campo das competências específicas da Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, em seu segundo parágrafo diz: [...] continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e no campo das competências específicas da Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. Na disciplina de Ciências, nos anos iniciais, é trabalhado tanto o respeito à diversidade étnico-cultural, quanto em relação à inclusão de alunos da Educação Especial.

No Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) a Educação Especial está inserida na quarta meta que diz o seguinte:

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

O PNE (Brasil, 2014) estabelece diretrizes essenciais para a promoção da Educação Inclusiva no Brasil, tendo o objetivo de garantir que independentemente de suas características ou necessidades especiais, todos tenham acesso a um ensino de qualidade. A inclusão é abordada como um princípio fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo, que deve adaptar seus currículos, métodos de ensino e infraestruturas para atender à diversidade dos estudantes.

Em progressão, o PNE de 2014 propõe a formação contínua dos profissionais da educação para lidar com as especificidades de cada aluno e a criação de diversas políticas públicas que assegurem a participação efetiva de todos na vida escolar e social. Ainda, destaca como um dos principais avanços esperados para a década da educação a construção de uma escola inclusiva capaz de atender às diversas necessidades da população estudantil. Manter o foco neste comprometimento, reflete um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana dentro do ambiente educacional.

De acordo com o PNE, uma das metas estabelecidas consiste em garantir a

universalização da educação inclusiva e especial até 2024.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) é a universalização da educação inclusiva e especial até 2024. Nos últimos anos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) avançou muito nesses temas. A intenção, agora, é promover a qualidade desse atendimento (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a meta estabelecida pelo PNE não se limita apenas ao acesso, mas também à garantia de condições efetivas de aprendizagem. Isso implica em investimentos contínuos na formação de professores, no fortalecimento de políticas públicas e na ampliação de recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no ensino regular.

## **1.2 História da Educação Especial no Mato Grosso do Sul**

A História da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul vem ganhando contornos, conforme avançam as legislações sobre as pessoas com deficiência nos espaços sociais, assim como a educação que é pensada e praticada para esse público. Nos últimos anos, principalmente, as redes de ensino vêm cada vez mais se fortalecendo, mesmo com os entraves e a morosidade que perpassam, quando se trata de ações do poder público.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e ligando este ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, foi extinta a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais no Brasil. Este centro, visa atender os deficientes auditivos, visuais, mentais, físicos, múltiplos, os alunos com problemas comportamentais, superdotação/altas habilidades. Foi neste período que se estabeleceu maior apoio às instituições filantrópicas do País, como o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Matoso, 2022).

A Educação Especial, sob essa perspectiva, orienta-se para um paradigma distinto do tradicional, onde o problema era visto na pessoa com deficiência, que deveria ser preparada e modificada para ser integrada, uma ideia predominante até o início da década de 1990 (Oliveira, 2004).

Assim como aconteceu o surgimento da Educação Especial no Brasil com as instituições não governamentais (ONGs), no Estado de Mato Grosso do Sul não foi diferente. Em 1981, foi publicado no Diário Oficial de MS a criação do Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial, através do decreto nº 915/1981, assinado pelo então governador Pedro Pedrossian.

Segundo Neres (2010), oficialmente, em Mato Grosso do Sul, o processo de normatização e inclusão dos estudantes com deficiência à Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, consolidou-se e ganhou um impulso maior a partir da década de 1980, com a criação da Diretoria de Educação Especial que ficou subordinada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, com o intuito de estabelecer e expandir os serviços de atendimento no Estado. Inicialmente, a Educação Especial estava sob a responsabilidade, sobretudo, de três instituições, a saber: o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC, fundado em 1957; a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campo Grande/MS, criada em 1967; e a Associação Pestalozzi de Campo Grande, instituída em 1979.

Atualmente, segundo o seu canal próprio de divulgação em parceria com o Banco do Brasil, a Associação Pestalozzi atende 420 pessoas com deficiência e presta serviços de apoio aos familiares. Oferece o Programa de Educação Especial para o Ensino Fundamental mais a prática de esportes; o Programa de Saúde com atendimentos nas áreas de Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiólogo, Nutrição, Enfermagem, Odontologia, orientações em Saúde e voluntariado em Neuropediatria, Acupuntura e Otorrinolaringologia; o Programa de Atendimento Sociofamiliar: Assistência Social; o Programa de Preservação Eco Ambiental: Atividades socioassistenciais, educacionais, artístico-culturais e de preservação ambiental; e o Programa de Formação e Interação Social, Cultural, Esporte e Lazer e um Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE.

A partir da Lei nº 4.830, de março de 2016, o dia 30 de março ficou instituído como o Dia Estadual da Educação Especial no âmbito de Mato Grosso do Sul. Essa Lei tem como objetivo trazer à luz do conhecimento a importância da inclusão plena dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas da Rede Estadual de Ensino. A Legislação enfatiza a necessidade de proporcionar condições adequadas para a aprendizagem desses alunos, por meio de adaptações curriculares, acessibilidade arquitetônica e recursos de tecnologia assistiva (Mato Grosso do Sul, 2016).

O Art. 2º da Lei nº 3.557 de 29 de agosto de 2008 estabelece o “Dia Estadual de Conscientização dos Direitos da Pessoa com Deficiência” e a “Semana de Atuação em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência” (Mato Grosso do Sul, 2008) que consistem em uma programação oficial voltada para atividades sobre os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência. Essa programação inclui temas como a inclusão social, educação especial, geração de oportunidades de trabalho, esportes e lazer para as pessoas com deficiência, além da divulgação de avanços técnico-científicos médicos. O principal objetivo dessas atividades é promover a conscientização e a sensibilização da sociedade sobre a importância de garantir

direitos e proporcionar melhores condições de vida para as pessoas com deficiência.

A inclusão do “Dia do Educador Especial” no Calendário Oficial de Eventos do Estado de Mato Grosso do Sul, conforme o art. 1º da Lei 5.117, de 26 de dezembro de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017), representa um significativo reconhecimento do papel fundamental desses profissionais. Ao ser comemorado anualmente no dia 22 de agosto, a legislação valoriza os Educadores Especiais que dedicam sua carreira a promover a inclusão e a educação dos alunos com deficiência com qualidade. Esse reconhecimento destaca a importância do trabalho do professor da Educação Especial na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ao celebrar esta data, o Estado reforça o compromisso com a Educação Inclusiva e serve como um incentivo para a continuação dessa valorização e para a formação desses profissionais.

Segundo a Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura, em Mato Grosso do Sul, na Rede Estadual de Ensino, estão matriculados aproximadamente 3.400 estudantes com deficiência em 347 escolas, em 79 municípios, e contam com mais de 1.000 profissionais especializados em Educação Especial (SETESC/MS, 2023).

Esses contornos, estabelecimento de datas importantes no calendário do Estado e ações voltadas para a inclusão, como professor de apoio educacional especializado, valorização da pessoa com deficiência e sua inclusão nos diferentes espaços sociais, vêm se fortalecendo, sobretudo, a partir do Plano Estadual de Educação - PEE de 2014, o qual passamos a apresentar e discutir.

Conforme Neres (2010), com a criação da Diretoria de Educação Especial (1981), foram instituídos o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (Cramps) e, posteriormente, o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada, 1984). Essa diretoria passou a se organizar de modo a seguir as diretrizes do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, responsável por desenvolver programas de apoio educacional destinados a estudantes com necessidades educacionais especiais. Para isso, promoveu a implantação de serviços especializados e a abertura de classes especiais visando à integração desses alunos ao ensino regular em Campo Grande, além de atender aqueles que já estavam na escola comum, mas necessitavam de acompanhamento psicopedagógico complementar. Esse atendimento especializado também era ofertado por instituições filantrópicas, como a Apae, a Pestalozzi e o Ismac.

Neres (2010) salienta ainda que entre as transformações ocorridas na estrutura da Educação Especial, destaca-se a dissolução da Diretoria de Educação Especial, instituída em 1981. Em seu lugar, foi criada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (Capne), cuja finalidade era favorecer, sempre que possível, a integração dos

estudantes com necessidades especiais no ensino comum, além de reorganizar as modalidades de atendimento existentes até então. Nesse contexto, o conceito de integração, amplamente defendido no campo da Educação Especial, passou a orientar as diretrizes e ações da nova Coordenadoria.

Atendendo à necessidade de ampliar e descentralizar os serviços, a Capne implantou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (Uiaps). Em consonância com a política de descentralização dos atendimentos, essas unidades assumiram a responsabilidade de oferecer suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais e promover sua inclusão na rede regular, realizando processos de triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimento disponíveis, como ensino domiciliar, ensino itinerante, classe comum com apoio especializado, sala de recursos e classe especial.

Para a criação do Plano Estadual de Educação (2014-2024) sancionado pelo governador André Puccinelli, a Secretaria de Estado de Educação representada por sua secretária Maria Nilene Badeca da Costa, designou uma Comissão Estadual, conforme a Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Essa Comissão foi composta por representantes, titulares e suplentes, de diversas organizações governamentais ligadas à Educação. Com base nas metas do PNE e dos cadernos orientativos da SASE/MEC, foram organizadas 6 oficinas, que ficaram incumbidas de elaborar o Texto Base do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014).

Ao apresentar as trajetórias da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, o Plano Estadual de Educação - PEE, preserva que a Educação Especial no Estado teve um avanço significativo com a criação e implementação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), o Centro Integrado de Educação Especial, as Unidades de Apoio à inclusão do “Portador de Necessidades Especiais”, substituindo as UIAPs e no ano de 2006, essas unidades ficaram denominadas como Núcleos de Educação Especial (NUESP). Juntamente a este Núcleo estão: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS); Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); e Central de Interpretação de Libras.

O Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação n. 261, de 20/03/1983, deu respaldo à criação desses serviços. No Capítulo II, “Das modalidades de atendimento”, o documento estabelecia a oferta de serviços especializados vinculados ao Sistema Estadual de

Ensino, incluindo: classe especial em escola regular, classe comum com consultoria, sala de recursos e ensino itinerante, como alternativas de atendimento ao “educando portador de excepcionalidade” (Del. 261, de 26 de março de 1982a, arts. 4º e 8º).

Nesses espaços, são desenvolvidos os programas federais como: Escola Acessível, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e Livro Acessível, além de sala de recursos multifuncionais, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador, guia-intérprete, professor de apoio em ambiente escolar, professor itinerante em ambiente domiciliar, curso de Libras em parceria com os municípios, convênios com as escolas especiais para a cedência e contratação de profissionais que nelas atuam, classes hospitalares e formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2014).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), teve sua base na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), assim, os alunos da Educação Especial recebem o atendimento no contraturno das escolas, sendo beneficiados com dupla matrícula (Mato Grosso do Sul, 2024). Para acompanhar a demanda, em Mato Grosso do Sul, foram criados os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs).

Esse cenário reflete o esforço contínuo do sistema público de ensino para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, conforme podemos perceber no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, conforme passamos a apresentar e discutir.

### **1.3 Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul**

Assim o Currículo de Mato Grosso do Sul reflete essa articulação, sendo modificado com a participação de diversos setores da sociedade civil e política, promovendo uma educação inclusiva, democrática e voltada para a formação integral de seus alunos. Desta forma, não segue apenas orientações políticas e econômicas, mas também considera a cultura e as necessidades da comunidade.

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, a Educação Especial é encontrada no seu capítulo 2.2, mencionando que: “A Educação Especial é entendida como um conjunto de serviços que apoia, complementa e suplementa o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2021). Deve oferecer um suporte adicional (complementar e suplementar) e especializado aos alunos que apresentem quaisquer necessidades educativas especiais. Esses serviços são projetados para garantir que todos os alunos possam acessar e participar plenamente do currículo padrão, entregando além de recursos físicos, estratégias pedagógicas específicas que ajudam a superar as barreiras do aprendizado.

O atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer, segundo o Referencial,

na sala de recursos multifuncionais e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, tendo como objetivo, desenvolver as habilidades cognitivas, sociais, psicomotoras e comunicacionais dos estudantes, levando em consideração suas particularidades.

A Educação Especial é um componente do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, que reflete um compromisso do Estado com a promoção de um ensino de qualidade para todos os estudantes, independentes de suas habilidades, necessidades ou deficiências. Este Referencial Curricular busca garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação que respeite suas individualidades e potencialize as suas capacidades. Através de estratégias pedagógicas flexibilizadas e planejadas dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, assim como o uso de recursos de apoio e tecnologia assistiva, a Educação Especial deve se integrar ao currículo regular, proporcionando aos estudantes com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais.

O Referencial Curricular de MS, Ensino Médio, citando o artigo 58, da LDBEN pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (Brasil, 2013) e também o parágrafo 3º do artigo 58 da LDBEN, na redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018 (Brasil, 2018), diz que, a elaboração curricular, dentro de sistemas educacionais inclusivos, tem como objetivo buscar respostas para toda e qualquer manifestação de diferença que possa surgir. O grande desafio contemporâneo é retirar a flexibilização da margem da discussão sobre as diferenças e colocá-la no centro do debate, considerando-a uma estratégia essencial na gestão do currículo, com o propósito de garantir sua relevância na construção de uma proposta sensível às diferenças e comprometida com a promoção da equidade (Mato Grosso do Sul, 2021).

Apesar de muitos esforços apresentados, percebemos que ainda há muitas ações a serem realizadas, já que a Educação Especial perpassa por todos os níveis e modalidades de ensino, exige políticas públicas e educacionais efetivas, comprometimento social e uma escola que acolhe as diferenças com respeito e dedicação.

## **2 OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA, AS DEFICIÊNCIAS E OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A partir do final do século XVIII, observou-se um notável desenvolvimento nas abordagens sociais e institucionais voltadas para o atendimento de pessoas com diferentes tipos de deficiência. Durante este período, surgiram instituições especializadas que foram criadas com o objetivo de proporcionar um atendimento mais adequado e eficiente para essas pessoas. Nesse contexto, as deficiências começaram a ser analisadas e estudadas mais profundamente pela medicina, que passou a classificá-la de maneira mais sistemática e a investigar suas características e impactos (Walber e Silva, 2006, p. 34).

Com o avanço dos estudos na área, foram estabelecidos tratamentos e criados locais específicos e dedicados à reabilitação de indivíduos com deficiência. O principal objetivo dessas iniciativas era promover a integração desses indivíduos na vida social, facilitando sua inclusão e a sua participação plena na sociedade. Para alcançar essa integração, foi implementado um modelo de trabalho individualizado, no qual se buscava ajudar cada pessoa com deficiência a superar suas limitações e adaptar seu comportamento aos padrões sociais considerados normais. Dessa forma, a ideia de integração implicava uma mudança focada no próprio indivíduo, exigindo que ele fizesse um esforço considerável para se ajustar e participar ativamente da vida social. A responsabilidade pela integração recaía sobre o sujeito com deficiência, que precisava se adaptar e se esforçar para se encaixar nos moldes da sociedade predominante (Walber e Silva, 2006, p. 34).

A educação inclusiva sustenta que é imperativo que a instituição escolar seja organizada e estruturada de maneira a oferecer suporte social e pedagógico a todos os estudantes, sem exceção. Isso significa que a escola precisa implementar estratégias e criar um ambiente que possibilite a participação de cada aluno, independentemente de suas características individuais ou necessidades específicas. Em outras palavras, a abordagem inclusiva defende que a escola deve adaptar suas práticas e recursos para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social, promovendo um espaço educativo que acolha e valorize a diversidade. Dessa forma, a instituição se torna um lugar de aprendizagem equitativo, onde cada estudante tem a oportunidade de crescer e se desenvolver em um ambiente que respeita e atende suas necessidades (Magalhães; Cardoso, 2011, p. 22).

Ao descrever os sujeitos com deficiência e os campos da Educação Especial, torna-se essencial compreender como esses elementos estão refletidos nos Projetos Político Pedagógicos das instituições escolares. O reconhecimento explícito desses estudantes nos PPPs é revelador da concepção de inclusão que a escola adota e de como estrutura sua prática pedagógica diante da

diversidade. Quando o documento reconhece as especificidades dos alunos da Educação Especial, sinaliza um compromisso mais profundo com a construção de um ambiente escolar acessível, que respeita e valoriza as singularidades de cada sujeito. Além disso, a presença de orientações claras sobre estratégias de ensino, flexibilizações curriculares e ações de formação docente demonstra que o planejamento escolar está alinhado com os princípios de equidade e com o direito à aprendizagem de todos. Assim, o PPP deixa de ser um documento meramente formal para se tornar um instrumento vivo de gestão democrática e inclusão. Para alcançar este objetivo, a escola deve adotar práticas que promovam a equidade e a integração, além de assegurar que cada estudante possa participar de forma plena e significativa no processo de aprendizagem (Libâneo, 2020).

A trajetória da Educação voltada para as pessoas com deficiência no Brasil pode ser analisada em três fases distintas, cada uma refletindo diferentes enfoques e abordagens ao longo do tempo. O primeiro período, que vai de 1854 até 1956, é marcado por iniciativas predominantemente privadas. Durante esses anos, as ações voltadas para a educação de pessoas com deficiência foram em grande parte conduzidas por entidades e instituições não governamentais, que buscavam atender às necessidades educacionais desses indivíduos de maneira isolada e muitas vezes com recursos limitados. Em seguida, o segundo período, que se estende de 1957 até 1993, é caracterizado por um enfoque mais institucional e oficial. Neste intervalo, o governo brasileiro começou a implementar políticas e ações de alcance nacional voltadas para a educação de pessoas com deficiência, buscando estabelecer diretrizes e estruturas mais sistemáticas para o atendimento educacional desse grupo. A partir do ano 1993 e até os dias atuais, a educação de pessoas com deficiência tem sido marcada por um crescente movimento em prol da inclusão escolar. Este período é definido por esforços para integrar estudantes com deficiência no ambiente escolar regular, promovendo práticas e políticas que visam garantir sua participação plena e equitativa no sistema educacional. Nesse contexto, o conceito de inclusão, embora relativamente recente, tem se tornado cada vez mais relevante na literatura educacional brasileira, refletindo uma evolução nas discussões e abordagens sobre como melhor atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas condições, de acordo com Mazzotta (1996).

Neres (2010, p. 97) citando Meletti (2006) observa que, ao adotar uma abordagem integral e focada na escolarização, a instituição passa a ser considerada uma instituição especial e inclusiva, funcionando como uma escola da rede regular de ensino que contribui para as estatísticas da educação universal.

O campo da Educação Especial e Inclusiva tem evoluído consideravelmente, apontando

na criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), reforça a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando que os alunos com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que seus pares.

A integração das deficiências no campo da Educação Especial também se baseia na formação contínua dos professores, capacitando-os para lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo Glat (2011), a formação docente é crucial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, pois permite que os professores adquiram conhecimentos e habilidades necessários para apoiar os alunos com deficiência. O Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2019) destaca a importância de programas de Formação Continuada que abordem estratégias de ensino inclusivas e o uso de recursos pedagógicos adaptados. Isso não só melhora a qualidade do ensino como promove uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

A avaliação e o acompanhamento dos alunos com deficiência são os aspectos da Educação Especial. Conforme apontado por Sassaki (2006), a avaliação deve ser contínua e individualizada, considerando as necessidades e condições de cada estudante. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é uma ferramenta fundamental nesse processo. Ela permite que os educadores, os familiares/cuidadores e os especialistas trabalhem juntos para o desenvolvimento das estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos estudantes. A implementação das avaliações abrangentes e adaptadas assegura que cada aluno receba o suporte necessário para alcançar seu potencial educacional e social.

Conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 2 2001 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001), que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial, fazem parte do grupo de alunos com necessidades educacionais especiais tanto aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem devido a disfunções, limitações ou deficiências físicas, quanto aqueles cujas dificuldades não possuem uma causa orgânica específica identificável. Além disso, essa Resolução também abrange os estudantes que são classificados com altas habilidades/superdotação. Em outras palavras, o documento reconhece uma ampla gama de condições que podem impactar o processo de aprendizagem, desde questões relacionadas a deficiências físicas e limitações funcionais, até situações em que as dificuldades de aprendizagem não são atribuídas a causas orgânicas específicas.

Assim a Educação Especial é entendida como um conjunto de serviços e recursos educacionais destinados a estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou superdotação. Este campo específico da educação tem por objetivo atender às necessidades individuais destes estudantes, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem adaptado às

suas capacidades e desafios. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo que os estudantes recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2008). Além disso, a Educação Especial inclui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é oferecido tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em centros especializados, com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras dos estudantes. O Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), atende o aluno de forma auxiliar, no turno e na turma em que o aluno está matriculado.

A Educação Inclusiva é um conceito mais amplo que engloba a participação de todos os estudantes no âmbito escolar, independente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, raça, religião, gênero, etc. A inclusão escolar busca eliminar as barreiras e promover a equidade no acesso à educação, garantindo que todos os estudantes aprendam juntos e se beneficiem das mesmas oportunidades educacionais. Conforme destaca Booth e Ainscow (2002), a inclusão não é apenas a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas a transformação de todo o sistema educacional para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua condição.

A educação inclusiva requer mudanças nas políticas educacionais, práticas pedagógicas e atitudes de todos os profissionais que atuam na educação, de modo a criar um ambiente acolhedor e acessível. Enquanto a Educação Especial fornece um suporte específico, a Educação Inclusiva promove uma cultura de aceitação e valorização da diversidade dentro das escolas.

## **2.1 O papel da Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**

De acordo com o Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2005), a Formação de Professores se concretiza com o programa “Interiorizando Braille” para disseminação do Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado e do Programa “Interiorizando Libras” para a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Tradução e Interpretação e Língua Portuguesa para surdos; voltado para a capacitação dos professores que trabalham com Educação Especial nas escolas da rede pública.

Em 2019, através do Programa Nacional do Livro Didático Acessível (PNLD/Acessível), para auxiliar os alunos cegos e os professores, foram distribuídos 28.743 livros produzidos em braile-tinta, para os estudantes matriculados na rede pública cursando do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, contemplando pela primeira vez todos os estudantes cegos desta etapa da Educação. Em 2020, ampliou-se a entrega dos livros escritos em braile para todos os estudantes

cegos de todas as séries do ensino fundamental (Brasil, 2020).

Em 2006, o MEC (Brasil, 2006) criou o “Projeto Educar na Diversidade”, tendo como foco principal os estudantes com necessidades educacionais, disseminando para todo Brasil. Os objetivos desse programa são:

- Desenvolver escolas para TODOS, através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras;
- Formar e acompanhar docentes de 144 municípios-polo<sup>1</sup> para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino;
- Preparar gestores, equipe de apoio e a comunidade escolar em geral, incluindo os familiares, para apoiar o desenvolvimento docente para a promoção da inclusão escolar;
- Transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo, valorize e responda às diferenças humanas;
- Formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem-sucedidas a fim de fomentar o engajamento de novos educadores no processo de transformação do sistema educacional brasileiro.

André e Dias (2015, p. 64) destacam que é fundamental e de grande importância que todos os membros que compõem a equipe escolar estejam atentos e conscientes das particularidades e necessidades específicas de cada um dos estudantes. Cada aluno é único e traz consigo um conjunto próprio de características, dificuldades e habilidades que devem ser cuidadosamente observadas e compreendidas pelos profissionais envolvidos no processo educacional, desde professores e coordenadores, até psicólogos e assistentes, cada profissional deve dedicar atenção meticulosa às nuances individuais que podem influenciar a maneira como o aluno aprende e se desenvolve.

Reconhecer e levar em consideração essas especificidades de cada deficiência é crucial para garantir que estratégias pedagógicas sejam ajustadas de acordo com as necessidades de cada estudante. Assim, o comprometimento com a compreensão das singularidades de cada aluno

---

<sup>1</sup> Os “municípios-polo” são aqueles que, em função de sua localização estratégica, infraestrutura ou capacidade de atendimento, concentram serviços, recursos e ações formativas destinados a atender não apenas a sua própria rede, mas também os municípios do entorno, funcionando como referência regional.

contribui para uma abordagem educacional mais personalizada, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

O professor, juntamente com a equipe pedagógica, deve ser treinado e, assim, possuir as habilidades necessárias para ajustar e modificar suas abordagens e estratégias de ensino. Isso é essencial para que ele possa responder às variadas circunstâncias encontradas no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

É fundamental que o professor tenha a autonomia de adaptar suas metodologias e técnicas de ensino para lidar com a diversidade presente na sala de aula, garantindo que todos os alunos, com suas diferentes características e estilos de aprendizagem, recebam o suporte e a orientação apropriadas para alcançar seu potencial. A flexibilidade e a aptidão de personalizar a abordagem pedagógica são fundamentais para criar um ambiente educacional inclusivo, “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (Mendes, 2004, p. 227).

É essencial garantir que os professores recebam uma formação tanto inicial quanto contínua, que ofereça suporte significativo para a prática docente, especialmente no contexto de abordagens pedagógicas inclusivas. Essa formação deve incluir aspectos como a elaboração de um planejamento pedagógico que seja, ao mesmo tempo, dinâmico e adaptável, a utilização de materiais didáticos variados e a implementação de uma rede de apoio eficiente.

Além disso, é importante considerar a adequada organização do ambiente físico da sala de aula, o gerenciamento do tempo e a dinâmica das atividades realizadas. O desenvolvimento de estratégias de avaliação e acompanhamento da aprendizagem também deve ser abordado, garantindo que os métodos e práticas sejam ajustados conforme necessário. Por fim, a formação deve incluir diretrizes para a reorganização da estrutura escolar, visando um ambiente educacional mais inclusivo e ajustado. Isso é necessário para assegurar que os docentes estejam capacitados a implementar práticas pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2018; Miranda, 2020; Souza, 2015).

A preparação dos professores para atuar na área da Educação Especial precisa ser considerada como uma parte integral tanto da formação acadêmica inicial quanto da formação contínua para aqueles que já estão em exercício. Isso significa que a formação inicial dos futuros educadores deve incluir componentes específicos e abrangentes sobre as necessidades e práticas da educação especial. Além disso, a formação em serviço, destinada aos profissionais já em atuação, também deve incorporar formação contínua regulares para assegurar que eles estejam mais bem preparados para lidar com as diversidades presentes neste campo, conforme dispõe a

LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996).

Dessa forma, a Formação Docente não se limita apenas ao início da carreira, mas deve ser um processo contínuo que evolui conforme novas práticas, conhecimentos e necessidades que surgem no contexto da Educação Especial. A integração desses aspectos é fundamental para garantir que os educadores sejam capazes de oferecer um ensino de qualidade e inclusivo para todos os alunos com laudos de deficiências, inclusive. Segundo o § 1º do artigo 18, da Resolução 02/2001, designam o conceito “professor capacitado”. Este termo refere-se a um educador que possui as habilidades e conhecimentos necessários para lidar com as diversas necessidades dos alunos que frequentam a Educação Especial (Brasil, 2001).

Assim, a Resolução enfatiza a importância de que os profissionais da área sejam adequadamente preparados e qualificados para garantir que possam oferecer um ensino que atenda às pluralidades e exigências dos estudantes com público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. A capacitação dos professores é, portanto, um aspecto fundamental para assegurar a qualidade e a eficácia da Educação Especial, conforme estabelecido por essas diretrizes. Já o § 2º do artigo 18 dessa mesma diretriz, denomina de professores especializados em Educação Especial, reforçando ainda mais a necessidade de que esses educadores não apenas possuam uma formação geral adequada, mas também desenvolvam competências específicas que os habilitem a proporcionar um suporte efetivo e direcionado para os alunos com necessidades especiais (Brasil, 2001).

Para Peixoto (2018), a Formação Continuada de Professores deve ser contínua e por toda a vida, pois a escola vai se modificando, seguindo as mudanças sociais e temporais. Por isso, de tempo em tempo, as necessidades dos docentes vão necessitando de ajustes. No caso da Educação Especial e Inclusiva, terapias, CIDs, Classificação das deficiências e indicações de atendimento pedagógico, por exemplo, podem exigir novos estudos e novas práticas do professor, da escola e da sociedade.

Alinhada com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), BRASIL (2014/24), a BNCC enfatiza a importância de criar um ambiente escolar inclusivo que se adapte às diversas necessidades de todos os estudantes, garantindo que possam alcançar seu pleno potencial educativo.

O desafio intrínseco à promoção da inclusão educacional gera uma série de inquietações e preocupações que são amplamente discutidas no contexto educacional. Essa necessidade de inclusão, ao ser abordada, leva inevitavelmente à busca por um aprimoramento e avanço na qualidade da educação. Em outras palavras, a implementação e o enfrentamento das barreiras relacionadas à inclusão educacional não apenas levantam questões e reflexões sobre a prática

pedagógica, mas também impulsionam um movimento contínuo em direção à melhoria das práticas educativas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído com o propósito de oferecer suporte adicional no processo de ensino e aprendizagem para alunos que possuem deficiências. Essa modalidade de atendimento visa não apenas facilitar o acesso desses estudantes ao currículo escolar, mas também promover uma participação plena e efetiva em suas atividades acadêmicas e sociais, assegurando que possam atuar com autonomia e independência dentro do ambiente escolar e na sociedade como um todo. Dessa forma, o AEE se configura como um recurso fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades específicas, tenham as condições adequadas para desenvolver suas habilidades e integrar-se plenamente nas experiências de aprendizagem e integração social (Brasil, 2008).

O (AEE) desempenha um papel crucial dentro do sistema de educação, sendo indispensável para o suporte de alunos com deficiência. Sua importância reside na capacidade de fornecer a assistência necessária para que esses estudantes possam superar as barreiras e desafios específicos que enfrentam na sociedade e no processo de aprendizagem. Ao adaptar metodologias e recursos para atender às necessidades individuais, o AEE garante que todos os alunos tenham a oportunidade de se envolver plenamente no ambiente escolar e alcançar um aprendizado mais equitativo (Brasil, 2010).

Dessa forma, é necessário reconhecer que a responsabilidade de abordar e superar as dificuldades de aprendizagem não deve ser exclusivamente delegada aos profissionais externos. Em vez disso, cabe também à instituição escolar o dever de assumir o papel ativo no desenvolvimento e implementação de estratégias para enfrentar essas dificuldades. É da competência da escola criar e promover um ambiente que seja preparado para lidar com os desafios educacionais, adaptando suas práticas e abordagens pedagógicas de modo a garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário para superar os obstáculos e alcançar seu potencial (Hashimoto, 2009).

Assim, o perfil dos professores na Educação Especial é definido por um conjunto de competências e atitudes para a inclusão e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Como apontado por Kassir (1993), os educadores dessa área precisam ter um profundo entendimento das diferentes deficiências e dificuldades enfrentadas pelos alunos, além de habilidades para criar e aplicar estratégias pedagógicas personalizadas. A educação inclusiva demanda uma abordagem que vai além da simples inserção dos alunos com deficiência em salas de aula regulares. Ainda conforme Kassir (1993), é fundamental que haja uma reestruturação do sistema educacional, com adaptações curriculares e

metodológicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

As escolas enfrentam uma variedade de desafios diários que exigem uma resposta de todos os seus membros, incluindo professores, gestores e demais profissionais. Para lidar com as adversidades encontradas em sala de aula e garantir que todos os alunos recebam suporte necessário, é fundamental que haja um processo de melhoria contínua. Isso significa que a equipe escolar deve estar constantemente adaptando e aprimorando suas práticas pedagógicas, estratégias de ensino e abordagens de gestão, sempre buscando soluções inovadoras para os problemas que surgem.

A melhoria contínua da formação docente contribui para que a escola se ajuste às necessidades diversificadas dos alunos, responda de forma proativa às mudanças e desafios, e promova um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e produtivo. Dessa maneira, a capacidade de enfrentar e superar as dificuldades cotidianas é fortalecida, beneficiando não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também o desenvolvimento profissional dos educadores e a eficácia geral do sistema educacional (Prado, 2001).

## **2.2 Especificidades das Deficiências**

Ao refletir a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre as distintas características que marcam os alunos público-alvo da Educação Especial, verificou-se que a efetivação da Educação Inclusiva não poderia ocorrer de forma genérica, desconsiderando as singularidades de cada aluno. A compreensão das especificidades — sejam elas motoras, intelectuais, sensoriais ou comportamentais — revelou-se essencial para analisar se os documentos institucionais previam ações pedagógicas compatíveis com as necessidades apresentadas por esses estudantes.

O processo de flexibilização curricular é fundamental para que as escolas públicas possam responder de maneira adequada às múltiplas necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (Batista; Enumo, 2004). Essa compreensão é essencial para garantir uma atuação pedagógica realmente inclusiva, que promova equidade no acesso ao conhecimento.

Para a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) [s.d.] os diversos transtornos mentais se manifestam de maneiras variadas. Comumente, esses transtornos são identificados por uma combinação de pensamentos, percepções, emoções e comportamentos fora do padrão, o que pode impactar também as interações sociais. Entre esses transtornos, encontram-se a depressão, o transtorno afetivo bipolar, a esquizofrenia e outras psicoses, além de demência, deficiência intelectual do desenvolvimento, como o autismo por exemplo.

A escola, enquanto espaço de formação humana, deve assumir o compromisso de construir práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na flexibilização curricular e no respeito à diversidade. Isso implica compreender que a inclusão não se restringe ao acesso físico ao ambiente escolar, mas envolve a criação de condições reais para a permanência, participação e aprendizagem de todos. Portanto, enfrentar esses desafios deve ser uma responsabilidade compartilhada por toda a equipe educacional, incorporando-se como parte essencial das funções pedagógicas da escola pública comprometida com a equidade. É essencial que a escola assuma a tarefa de criar um ambiente integrado ao processo de ensino-aprendizagem (Hashimoto, 2009; Miranda, 2020).

Morato e Santos (2012) apregoam que é viável entender, através da análise das mudanças nas terminologias empregadas ao longo do tempo, desde o passado histórico até a contemporaneidade, a definição de Deficiência Intelectual, assim como as novas percepções e a capacidades associadas a essa condição. No contexto atual, observa-se uma crescente preocupação e um intenso debate acerca das pessoas que possuem deficiências intelectuais, especialmente no que tange às suas potencialidades de crescimento e aprendizado. A evolução dos conceitos e das palavras utilizadas para descrever essas condições reflete uma mudança na maneira como a sociedade encara e compreende o desenvolvimento dessas pessoas, revelando um maior interesse em explorar expandir suas possibilidades de aprendizado e de inclusão social. A abordagem contemporânea busca não apenas reconhecer as limitações, mas também valorizar e maximizar as habilidades e todo o potencial de desenvolvimento dos indivíduos com deficiências intelectuais.

As deficiências, ao se manifestarem de formas diversas, exigiram das escolas públicas a construção de propostas pedagógicas diferenciadas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, tornando indispensável que os Projetos Político Pedagógicos reconhecessem essas especificidades em suas diretrizes e práticas.

### **2.2.1 Deficiência Intelectual**

Segundo o Ministério da Saúde (2020), o conceito de Deficiência Intelectual (DI), que anteriormente era denominado de “retardo mental”, na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, sofreu uma reformulação importante com a introdução da nova Classificação Internacional de Doenças. Nesse novo modelo, a DI é categorizada entre os distúrbios do neurodesenvolvimento intelectual. Essa condição é caracterizada pela presença de uma redução substancial nas funções cognitivas, que se manifestam simultaneamente com os déficits significativos no comportamento adaptativo, ou seja, nas habilidades necessárias para

lidar com os desafios do dia a dia e para se adaptar ao meio social.

Esses déficits podem ser observados em aspectos variados, como a capacidade de comunicação, as interações sociais e as práticas rotineiras, refletindo limites que afetam a autonomia do indivíduo. A deficiência intelectual é, geralmente, identificada durante o período de desenvolvimento da criança. Para as crianças acima dos cinco anos, o diagnóstico é geralmente embasado em uma série de avaliações e testes padronizados, que têm como objetivo mensurar a capacidade intelectual da criança e a sua funcionalidade adaptativa no contexto social e educacional. A partir dessa análise é possível traçar um panorama mais claro sobre as necessidades de flexibilização curricular. A compreensão ampliada da deficiência intelectual como um transtorno de neurodesenvolvimento sublinha a importância de uma abordagem educacional inclusiva, centrada no reconhecimento das singularidades de cada indivíduo e na criação de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação plena tanto na comunidade escolar quanto na sociedade (Brasil, 2020).

Ao analisarmos a função desempenhada pela escola no contexto de estudantes com DI, torna-se imprescindível compreender a relevância desse ambiente para o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. A instituição escolar, em sua essência, transcende a simples transmissão de conteúdos pedagógicos e passa a se configurar como espaço fundamental para a construção de interações sociais significativas e o fortalecimento de vínculos afetivos que serão basilares para a vida em sociedade. Nela, o aluno com DI encontra oportunidades para vivenciar a diversidade humana, compreender as dinâmicas de convivência em grupo e desenvolver habilidades essenciais para a vida coletiva, tais como o respeito às normas, a capacidade de colaboração, o comprometimento com tarefas conjuntas e a internalização de direitos e deveres.

Dessa maneira, a escola não apenas educa, mas também promove o crescimento pessoal e social do estudante, oferecendo a ele um ambiente propício para superar suas limitações e explorar suas potencialidades. Isso ressalta a importância de um currículo adaptado e de práticas pedagógicas inclusivas, que visam não só o desenvolvimento acadêmico, mas também a plena inserção no ambiente escolar e na sociedade (Dechichi; Ferreira, 2012).

Nesse sentido, não é o corpo que precisa de ajustes, mas sim a sociedade, que deve se reorganizar, adaptando seus sistemas e estruturas para garantir plena participação das pessoas com deficiência. No contexto escolar, esse modelo destaca a importância de se adotar práticas inclusivas que modifiquem os espaços e as metodologias, favorecendo a criação de ambientes educacionais acessíveis a todas as crianças, especialmente àquelas com deficiência. Isso envolve a adaptação curricular, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a formação de professores,

para que o aprendizado seja uma experiência equitativa e significativa. Dessa forma, de acordo com Oliver (1990) e Santos (2008), o modelo social vincula a inclusão de alunos com deficiência à responsabilidade coletiva, promovendo o entendimento de que a deficiência é uma questão social que precisa ser enfrentada por toda a comunidade.

### **2.2.2 Transtorno do Espectro Autista**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivas e inflexíveis, que são claramente atípicas ou excessivas para a idade e o contexto cultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período do desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem se manifestar em qualquer etapa do desenvolvimento do indivíduo. O autismo, é suficiente para causar grandes prejuízos tanto pessoal, quanto familiar, social, educacional e em outras áreas importantes. Os graus de autismo são utilizados para descrever a intensidade e o impacto dos sintomas, que podem variar amplamente entre os indivíduos.

Segundo o DSM-5 (2022, p. 156 e 157), o TEA é classificado em três níveis:

- Nível 3- Requer suporte muito substancial - Déficit severos nas relações sociais verbais e não verbais, habilidades de comunicação causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros sujeitos.
- Nível 2 – Requer suporte substancial – Déficit acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; deficiências sociais aparentes mesmo com apoios; iniciação limitada de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros sujeitos.
- Nível 1 – Requer suporte – Sem apoios no lugar, déficits em comunicação causam deficiências perspectiveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas a aberturas sociais de outros sujeitos. Pode parecer ter diminuído o interesse em interações sociais.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, s.d.), o TEA inicia-se na infância e tende a persistir na adolescência e na vida adulta, na maioria das vezes as características são visíveis durante os primeiros cinco anos de idade e um dado importante que a OPAS cita, é que, uma em cada cento e sessenta crianças tem o transtorno do espectro autista (TEA).

A trajetória histórica do autismo é importante para compreendermos a evolução dos critérios diagnósticos e das abordagens pedagógicas voltadas a esse transtorno ao longo do tempo. Desde os primeiros registros científicos, o entendimento sobre o autismo tem avançado, permitindo a implementação de práticas educativas. Nesse sentido, os Projetos Político Pedagógicos das escolas desempenham um papel essencial, ao integrar esse conhecimento em suas propostas pedagógicas, assegurando a criação de ambientes educacionais que considerem as necessidades específicas dos alunos com autismo e promovam sua plena inclusão. Essa trajetória histórica possibilita uma melhor compreensão das necessidades dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo avanços na educação especial e na qualidade da adaptação curricular para atender esses estudantes (Bialer; Voltolini, 2022).

O diagnóstico psicopatológico do autismo, amplamente fundamentado nas descrições pioneiras de Kanner (2012, .111), baseia-se em suas observações clínicas sobre crianças que, desde a primeira infância, manifestam um comportamento caracterizado por um “forte desejo de isolamento e resistência a mudanças”. Em sua primeira análise, designada como o caso 1, Kanner descreveu uma criança chamada Donald T., de cinco anos, que apresentava um comportamento “extremamente autístico”. Esse diagnóstico, no entanto, era algo ainda indefinido, como afirmam Donvan e Zucker (2017, p. 20), ao ressaltarem que “essa constelação de comportamentos ainda não possuía nome”.

Com as publicações científicas, Kanner finalmente nomeou e descreveu esse conjunto de características como um quadro psicopatológico, o que permitiu um marco importante na história do autismo, especialmente no contexto escolar. É nesse cenário de diagnóstico e categorização que se destaca a importância da escola como um ambiente essencial para o desenvolvimento do estudante com autismo. O espaço educacional torna-se não apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente importante para a socialização, observação e intervenção precoce, facilitando o progresso das crianças em termos de interação social e desenvolvimento cognitivo (Donvan e Zucker, 2017).

O TEA é uma condição complexa e abrangente, caracterizada por desafios no desenvolvimento social, comunicação e comportamentos repetitivos, além de outros aspectos neurológicos que afetam o cotidiano dos indivíduos diagnosticados. Sua manifestação pode ocorrer de várias maneiras e os sintomas se distribuem em um espectro e abrange desde dificuldades leves até quadros mais severos, o que torna o TEA um transtorno profundamente heterogêneo. A compreensão sobre o autismo e seu impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças é fundamental para que educadores possam adaptar suas práticas pedagógicas e garantir um processo de ensino eficiente (American Psychiatric Association –

APA, 2013).

No que se refere ao processo de inclusão dos indivíduos diagnosticados com o TEA, verifica-se um crescimento substancial nas investigações acadêmicas e publicações ao longo da última década. Esse fenômeno, conforme afirmado por Goulart e Assis (2002), bem como por Camargo e Bosa (2009) ambos citados por Siqueira (2020), ilustra de maneira clara a relevância que o tema tem adquirido no cenário educacional e científico. Esse avanço reflete não apenas a urgência de se aprofundar a compreensão sobre as especificidades do autismo, mas também a necessidade de elaborar estratégias pedagógicas cada vez mais adaptadas/flexibilizadas e inclusivas.

A crescente produção acadêmica sobre o TEA não apenas evidencia a demanda por práticas educativas que atendam às necessidades dos alunos autistas, mas também aponta para uma tendência mundial de reconhecimento da importância da inclusão escolar como um direito fundamental. Assim, novos estudos têm emergido para ampliar o conhecimento sobre as melhores formas de apoiar esses estudantes, tanto no ambiente escolar quanto em suas relações sociais e familiares.

Os primeiros sinais do TEA frequentemente aparecem antes dos 3 anos de idade, manifestando-se, em muitos casos, por meio de um desenvolvimento atípico da linguagem, como atrasos no início da fala ou na formação das primeiras palavras. Além disso, é comum observar uma dificuldade significativa na interação com expressões faciais, um aspecto que, no desenvolvimento típico, representa uma das primeiras formas de comunicação. A identificação precoce desses sinais é fundamental no contexto educacional, pois permite que os Projetos Político Pedagógicos das escolas orientem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas, assegurando que os alunos com TEA recebam o suporte necessário desde as primeiras fases de sua trajetória escolar, promovendo uma inclusão efetiva e adequada às suas necessidades específicas (Mello, 2007).

### **2.2.3 Deficiência Auditiva**

A surdez representa uma importante privação sensorial que impacta diretamente o desenvolvimento do indivíduo. Por meio da audição, conseguimos identificar os sons presentes em nosso ambiente e adquirimos a linguagem oral, que é o principal meio de comunicação utilizado pelo ser humano. Essa habilidade auditiva desempenha um papel fundamental no processo de aprendizado da leitura e da escrita, competências que se mostram indispensáveis ao longo do percurso de escolarização. Assim, a ausência da audição pode comprometer não apenas a comunicação, mas também todos o processo educativo e de socialização do sujeito (Zwick,

2020).

Assim, em 2002, tornou-se pública a Lei nº10.136/2002 Brasil (2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a reconhecendo como uma língua oficial dos surdos brasileiros, e o reconhecimento da necessidade do tradutor/intérprete. Ficando, através da Lei nº12.319/2010 (Brasi, 2010), reconhecida, oficialmente, a profissão de Intérprete de LIBRAS.

Para Lacerda e Lodi (2009), a grande maioria das pessoas que são surdas, são filhos de pais ouvintes. Isso ocorre porque, para muitos desses indivíduos, a surdez não é uma característica que é transmitida geneticamente, mas sim uma condição que pode ser resultado de fatores diversos, como questão ambientais ou problemas de saúde que surgem durante a gestação ou ao longo da infância. Assim, a relação entre surdez e hereditariedade é complexa, e não se limita apenas a um determinismo genético, evidenciando a importância de considerar outros aspectos que podem influenciar o desenvolvimento da surdez.

A surdez é definida da seguinte forma:

Uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem (BRASIL, 2006, p. 17).

A surdez pode ser classificada de diversas maneiras, incluindo a categorização em unilateral e bilateral. Quando a surdez é unilateral, isso significa que apenas um dos ouvidos é afetado, enquanto a surdez bilateral indica que ambos os ouvidos apresentam comprometimento auditivo. Além disso, a surdez pode ser considerada congênita, isto é, quando a pessoa nasce com essa condição, a qual se manifesta antes mesmo da aquisição da linguagem, ou pode ser adquirida, ocorrendo quando um indivíduo perde a audição ao longo de sua vida. É importante destacar que a surdez pode ter diferentes etiologias, podendo ocorrer em distintos períodos da vida, como no pré-natal, no perinatal e no pós-natal, o que evidencia a complexidade desse fenômeno auditivo (Brasil, 2006).

Segundo a Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023), toda pessoa com surdez total unilateral passa a ser considerada pessoa com deficiência, podendo usufruir dos benefícios cedidos pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

#### **2.2.4 Deficiência Visual**

O *Institut des Jeunes Aveugles*, localizado na cidade de Paris, na França foi fundado no ano de 1784, esta foi a primeira instituição de grande relevância na Europa voltada

especificamente para a assistência social e a educação formal de indivíduos com deficiência visual. Seu estabelecimento marcou um passo crucial no reconhecimento dos direitos e das necessidades educacionais dessa população, trazendo uma perspectiva pioneira para a época.

A fundação desse instituto, cuja importância transcendeu fronteiras, foi iniciativa de Valentin Haüy, que se dedicou de forma intensa ao desenvolvimento de métodos pedagógicos para jovens cegos de sua trajetória, ficou conhecido como o “pai dos cegos” dada a sua grande contribuição para a causa. A criação dessa instituição não apenas simbolizou o início de um movimento de inclusão educacional e social das pessoas cegas na França, mas também serviu como modelo e inspiração para a fundação de outras instituições semelhantes em toda Europa, promovendo o avanço de uma educação mais acessível e especializada.

Neste renomado *Institut des Jeunes Aveugles*, foi onde o talentoso jovem Louis Braille teve a oportunidade de estudar e, ao longo de sua formação, dedicou-se à criação de um sistema revolucionário para a leitura e escrita tátil. Em 1829, Braille desenvolveu o que viria a ser reconhecido mundialmente como o mais importante e eficiente método de escrita para pessoas cegas, o Sistema Braille, que leva seu nome. Esse sistema foi um marco fundamental na História da Educação Inclusiva, pois permitiu que as pessoas cegas pudessem acessar o conhecimento de maneira autônoma e significativa (Cavalcanti, 2020).

A criação do código Braille, no âmbito dessa instituição, não só refletiu a importância do *Institut des Jeunes Aveugles* como um espaço de inovação pedagógica, mas também transformou, de forma definitiva, as possibilidades de comunicação e aprendizado das pessoas cegas de todo o mundo. Desde então, o Sistema Braille tem sido amplamente utilizado, permanecendo até os dias atuais como um recurso indispensável na promoção da acessibilidade e no desenvolvimento intelectual das pessoas cegas (Cavalcanti, 2020).

A primeira instituição que foi criada para atender as pessoas cegas no Brasil, considerada pioneira em toda América Latina, é o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Esta importante instituição foi fundada pelo Imperador D. Pedro II, que governou de 1840 a 1889, através do Decreto Imperial nº 1.428, datado de 12 de setembro de 1854, a instituição teve seu nome alterado em 1891, passando a denominar “Instituto Benjamim Constant” (IBC), em homenagem ao Republicano Benjamim Constant Botelho de Magalhães, sendo o terceiro diretor da instituição (Cavalcanti, 2020).

### **2.2.5 Deficiência Física**

A deficiência física pode ser compreendida como uma limitação que afeta a capacidade motora ou física do indivíduo, resultando em uma série de restrições nas atividades diárias. Essa

condição possui uma variedade de etiologias, ou seja, causas que podem ser diversas e variadas. Dentre essas causas, é possível encontrar fatores genéticos que contribuem para o surgimento da deficiência, bem como causas congênitas, que são aquelas presentes desde o nascimento. Além disso, a deficiência física também pode ser originada por traumas que ocorrem ao longo da vida, ou ainda ser resultado de influências do ambiente em que a pessoa vive. Portanto, a compreensão da deficiência física exige uma análise abrangente das múltiplas origens que podem levar a essa condição, Diniz (2017).

A deficiência física refere-se a limitações significativas na capacidade de realizar os movimentos corporais devido a condições que afetam os sistemas musculoesquelético e neuromuscular. Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID), a deficiência física é classificada como malformações congênitas, deformidades e cromossomopatias, além de, paralisia cerebral e outras síndromes neuromusculares. Essas deficiências podem resultar em dificuldades de mobilidade, coordenação e controle motor, impactando a vida diária e a participação social do indivíduo. A classificação e a compreensão dessas condições são fundamentais para a implementação de estratégias de reabilitação e apoio adequadas.

### **2.3 Reorganização das Instituições Especializadas na Perspectiva Inclusiva frente ao AEE**

De acordo com as diretrizes estabelecidas pela Política, a Educação Especial, fundamentada na perspectiva inclusiva, deve compor de maneira orgânica a proposta pedagógica da escola regular, a fim de assegurar o “atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008). Dessa forma, a Educação Especial precisa atuar articuladamente com o ensino comum, oferecendo suporte e orientações que garantam respostas adequadas às demandas educacionais apresentadas por esses estudantes.

O documento caracteriza a educação especial como uma modalidade que atravessa todos os níveis, etapas e demais modalidades do sistema educacional. A partir dessa definição, compreende-se que sua concretização ocorre principalmente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, a educação especial é apresentada como a área responsável por organizar e oferecer os serviços e recursos necessários para orientar o ensino e favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência no âmbito da escola regular.

Assim, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, assume a responsabilidade de viabilizar a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Em uma leitura mais extensa do documento, observa-se que o atendimento especializado é apresentado

como uma forma de atuação voltada à inclusão. Essa compreensão indica que o processo educacional destinado a esses estudantes é organizado a partir das ações previstas no âmbito da educação especial, especialmente por meio do AEE, que se configura como o principal mecanismo instituído para garantir esse acompanhamento.

A homologação do Parecer CNE/CEB n. 13/2009, realizada em setembro daquele ano, estabeleceu orientações específicas para a organização e execução do atendimento educacional especializado na Educação Básica, dentro da modalidade Educação Especial. O documento passou a oferecer diretrizes aos sistemas de ensino para a efetiva implantação do AEE voltado aos estudantes com deficiência que frequentam turmas do ensino comum.

As Diretrizes Operacionais que regulamentam esse atendimento foram estruturadas com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n. 6.571/2008, conforme disposto no próprio parecer.

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado (AEE).
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto n. 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE. (BRASIL, 2009).

Fundamentado no Parecer anteriormente mencionado, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no âmbito da Educação Especial. No Art. 2º dessa Resolução, o AEE é definido como uma ação destinada a “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e

desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

O conteúdo da Resolução reafirma o que já havia sido estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao reforçar que a educação especial atua como suporte ao AEE. Tal entendimento aparece de forma explícita no Art. 3º, no qual se afirma: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009).

Além disso, a Resolução determina os ambientes prioritários para a oferta desse atendimento, indicando as salas de recursos multifuncionais das escolas comuns como espaços centrais para sua efetivação, em consonância com os princípios defendidos pelo movimento de inclusão escolar.

Art. 5º 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).

As instituições especializadas, em grande parte de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, embora não sejam indicadas como foco central da política, também podem desenvolver o Atendimento Educacional Especializado. Essas entidades, quando organizadas de acordo com as normas vigentes, estão igualmente aptas a receber recursos do FUNDEB destinados à oferta do AEE, conforme estabelece o parágrafo único do Art. 8º.

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Essas determinações legais acabam por impor às instituições especializadas a necessidade de reconfigurar seus campos de atuação, ajustando suas práticas e estruturas para atender às demandas do AEE. A consolidação desses novos arranjos ainda permanece em processo e requer um diálogo contínuo e articulado entre o ensino comum e a educação especial, de modo a favorecer o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

### **3 OS PPPs NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No que se refere à Educação Especial, esta normativa estabelece sua função como modalidade transversal, garantindo acesso, permanência e participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. A resolução também orienta que seja assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a acessibilidade em diferentes dimensões, a articulação intersetorial das políticas públicas e a atuação conjunta entre professores do ensino regular e do AEE. Além disso, enfatiza-se a responsabilidade da equipe pedagógica na organização curricular e na implementação de práticas inclusivas, de forma a atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes (Mato Grosso do Sul, 2023).

A Resolução/SED nº 4.166/2023 também destaca atribuições específicas da equipe pedagógica e dos profissionais envolvidos na Educação Especial. Cabe à equipe pedagógica observar a organização curricular prevista pela Secretaria de Estado de Educação, especialmente no que se refere à inclusão educacional e ao atendimento especializado.

Entre as funções do coordenador pedagógico ou especialista em educação, está o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos demais integrantes da equipe pedagógica, apoiando práticas voltadas à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse acompanhamento deve ocorrer de forma articulada com os professores das classes comuns e os docentes especializados. Além disso, compete a esse profissional identificar e encaminhar aos técnicos da Educação Especial os alunos com possíveis indícios de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de modo a viabilizar uma avaliação multidisciplinar.

No âmbito do assessoramento escolar, a normativa estabelece que o professor do AEE deve atuar em salas de recursos multifuncionais, conforme os critérios definidos pela Secretaria de Estado de Educação. Esse atendimento, entendido como parte integrante do processo educacional, assume caráter complementar ou suplementar à escolarização, devendo ser desenvolvido a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Por fim, a resolução também reforça que o corpo discente público-alvo da Educação Especial tem assegurado o direito ao AEE, garantindo apoio pedagógico que favoreça o pleno acesso ao currículo e à vida escolar (Mato Grosso do Sul, 2023).

#### **3.1 Os PPPs e a sua importância para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que organiza a identidade da escola, orientando suas ações administrativas, pedagógicas e socioculturais. Ele define as finalidades educativas da instituição, seus princípios, objetivos, metas, formas de gestão, currículo e estratégias de ensino, articulando-as às necessidades reais da comunidade escolar. O PPP expressa um compromisso coletivo, pois é construído de maneira participativa por gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias, funcionando como referência para todas as decisões pedagógicas e institucionais.

Segundo Veiga (2007), o PPP é compreendido como um instrumento político porque considera a escola no contexto social mais amplo e seus compromissos com a democratização do ensino, e é pedagógico porque organiza as práticas educativas que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o documento assume uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma diretriz organizacional e um guia para garantir a qualidade do trabalho pedagógico.

No contexto da construção de uma educação especial, o Artigo 4º do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) torna-se referência essencial. Ele estabelece que é dever do Estado garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, com especial atenção àqueles que integram o público-alvo da Educação Especial. Essa diretriz deve se articular diretamente com os Projetos Político Pedagógicos (PPPs), uma vez que os documentos escolares devem refletir, de forma clara e prática, as ações e estratégias adotadas para promover a inclusão.

Nesse sentido, o PPP precisa contemplar a oferta do AEE, os recursos de acessibilidade e as condições pedagógicas necessárias para que estudantes com deficiência tenham suas especificidades respeitadas participem efetivamente do ambiente escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir condições específicas de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação determina que esses educandos tenham acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos e organização diferenciada, de forma a assegurar o desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, prevê a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, bem como a aceleração de estudos para os superdotados, respeitando suas particularidades e potencialidades de aprendizagem (BRASIL, 1996).

A construção do PPP é uma diretriz fundamental prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), especialmente nos artigos 12, 13 e 14, que reconhecem a importância do documento como expressão da autonomia pedagógica,

administrativa e organizacional das instituições de ensino. Mais do que um requisito legal, o PPP representa o compromisso coletivo da escola com sua missão educacional, delineando suas finalidades, princípios, metas e estratégias de ação.

O PPP traduz a identidade da escola e reflete suas escolhas diante das demandas sociais, culturais e educacionais de seu território. No âmbito desta pesquisa, que investiga os caminhos para uma educação inclusiva, o PPP assume papel central ao evidenciar como a escola reconhece os estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, bem como como estrutura suas práticas pedagógicas para garantir a esses sujeitos o acesso, a permanência e a aprendizagem com equidade. Ao contemplar ações voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à formação continuada dos docentes, à flexibilização curricular e à promoção de uma cultura escolar inclusiva, o PPP se configura como uma ferramenta indispensável à materialização dos direitos educacionais desse público. Assim, sua elaboração e revisão contínua, com participação efetiva da comunidade escolar, tornam-se não apenas um exercício de gestão democrática, mas também um compromisso ético com a justiça social e a diversidade humana.

Ao discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na escola comum, Repoli *et al* (2010) declaram que, apesar da escola estar interligada a seu sistema de ensino, ela deve ter a autonomia de construir o PPP de forma coletiva, que represente a sua comunidade, sua cultura, suas finalidades educativas, por isso, trata-se de um documento que demonstra a autonomia da escola, no que diz respeito às práticas pedagógicas e organização dos espaços e tempos escolares, claro, respeitando as legislações e hierarquias do sistema.

Sobre o AEE, as autoras observam:

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa (Repoli et al, 2010, p. 13).

O PPP é um documento norteador do processo ensino e aprendizagem, ele determina os caminhos da escola, dos professores, dos alunos, e até da comunidade, já que o documento abre espaço para a participação dela nas tomadas de decisões coletivas.

A democracia na escola também se exercita pela participação coletiva, conforme observam:

A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a

organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola (Repoli et al, p.20).

De acordo com as autoras, o Atendimento Educacional Especializado, conferido pela legislação e pelo PPP da escola, evidencia a inclusão de alunos com deficiência e as práticas pedagógicas de acessibilidade, adaptação e flexibilização curricular, tanto pelo professor especialista, quanto pelos demais.

Ao tratar das diretrizes que norteiam o funcionamento da escola, o PPP traduz sua visão sobre diversidade e o papel que assume diante dos desafios da Educação Especial. Conforme apontado por Gadotti (1994), a construção, aplicação e constante revisão desse documento são fundamentais para fortalecer uma gestão escolar democrática e participativa, possibilitando que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e passe a integrar efetivamente a prática cotidiana da escola.

Embora a legislação oriente a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sua construção precisa ir além do mero cumprimento de normas legais. O que a lei oferece são diretrizes para nortear esse processo, garantindo à comunidade escolar a liberdade de definir, de forma coletiva, as estratégias essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Eyng contribui com uma definição elucidativa do que representa o Projeto Político Pedagógico:

Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...], político porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], pedagógica porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa (Eyng, 2009, p.26)

Na sequência dessa compreensão, é necessário resgatar a origem conceitual do termo “projeto”, para aprofundar o entendimento de sua aplicação no contexto educacional. A palavra “projeto” tem origem no latim *projectu*, participio passado do verbo *proicere*, que significa “lançar para frente”. Tal etimologia já aponta para uma ideia de movimento, de intenção voltada ao futuro, de algo que se planeja para ser concretizado com base em propósitos bem definidos. Em sua essência, o projeto representa um esboço inicial, uma proposta que visa organizar ações de forma estruturada, orientadas a uma transformação desejada.

Segundo Ferreira (1975, p. 1.144), o termo pode ser entendido como propósito, plano de ação, empresa, empreendimento ou até mesmo uma redação inicial de leis — dimensões que dialogam diretamente com a função do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento que

articula intencionalidades educativas, metas coletivas e práticas de gestão democrática no interior da escola.

O projeto, em sua essência, configura-se como uma ferramenta orientadora que busca estabelecer diretrizes conforme a realidade concreta da comunidade escolar. Sua elaboração não se limita à simples formalização de objetivos, mas instaura um processo dialógico e reflexivo, no qual todos os sujeitos envolvidos participam ativamente da construção coletiva de sentidos e metas educacionais. Nessa perspectiva, compreende-se que todo Projeto Político Pedagógico não se restringe a um instrumento técnico-administrativo, mas assume a condição de um ato eminentemente político, uma vez que traduz os anseios, valores e compromissos de uma coletividade que partilha a responsabilidade pela formação integral de seus membros.

Entender o PPP como uma ação política significa reconhecer sua intrínseca relação com o bem comum e sua vinculação aos processos democráticos que buscam assegurar a cidadania plena, promovendo a inserção consciente, crítica e ativa do indivíduo no tecido social. Nesse sentido, como nos aponta Saviani (1983, p. 93), “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Assim, é na prática pedagógica cotidiana que se revela a intencionalidade maior da educação escolar, orientada para a construção de sujeitos autônomos, participativos e comprometidos com a transformação social.

A dimensão pedagógica, portanto, ultrapassa a mera operacionalização de conteúdos e métodos; ela representa a estrutura organizacional e formativa que possibilita à escola deliberar sobre suas ações educativas, considerando as singularidades do contexto em que está inserida e as finalidades sociais que a norteiam. É nesse entrelaçamento entre o político e o pedagógico que o Projeto Político Pedagógico adquire sua legitimidade, funcionando como espelho das aspirações sociais e instrumento de ação transformadora no espaço escolar.

Ao abordar a natureza de um Projeto Político Pedagógico, torna-se evidente a indissociabilidade entre suas duas dimensões constitutivas: a política e a pedagógica. Essa união conceitual transcende o plano terminológico, pois traduz, de forma substancial, a essência do que se espera de um documento orientador das práticas escolares. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico deve ser compreendido como um processo contínuo e intencional de reflexão crítica, formulação coletiva e enfrentamento dos múltiplos desafios vivenciados no cotidiano da instituição escolar. Trata-se de um exercício permanente de análise e tomada de decisões que visam articular os meios adequados à concretização dos objetivos formativos da escola, conforme destaca Marques (1990, p. 23), ao evidenciar sua função como espaço legítimo de pensamento e debate.

Simultaneamente, o PPP se estabelece como uma experiência vital de democracia

participativa, na qual todos os atores da comunidade escolar — gestores, docentes, discentes, familiares e demais colaboradores — exercem seu direito à voz e à ação. Essa construção conjunta não apenas fortalece o sentimento de pertencimento, como também contribui para a vivência efetiva da cidadania, consolidando valores como o respeito à diversidade, a justiça social e a corresponsabilidade pela educação.

Ainda que sua elaboração e implementação se revelem tarefas complexas, permeadas por diferentes interesses, tensões e contradições, é justamente essa complexidade que confere profundidade e relevância ao projeto. Ele representa a convergência entre os fundamentos políticos que norteiam a convivência social e os princípios pedagógicos que organizam o fazer educativo, formando uma relação dialética e indispensável entre essas duas esferas. Dessa maneira, o PPP ultrapassa o caráter documental e assume o papel de instrumento estratégico na construção de uma escola crítica, transformadora e comprometida com a emancipação de seus sujeitos.

A incorporação das diretrizes do PNE (Brasil, 2014) nos PPPs escolares não deve ocorrer apenas como uma exigência formal, mas como um compromisso efetivo com a transformação da prática pedagógica. É necessário que os objetivos previstos no Art. 4º do PNE/2024 sejam traduzidos em ações concretas no cotidiano da escola, contemplando não apenas a matrícula dos estudantes com deficiência, mas também sua permanência com qualidade, participação e aprendizagem significativa. Isso requer o planejamento intencional de estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades dos sujeitos, a garantia de recursos de acessibilidade, e o fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação.

Portanto, os PPPs das escolas analisadas nesta pesquisa devem ser compreendidos como instrumentos decisivos para avaliar até que ponto as instituições educacionais têm se apropriado das políticas públicas de inclusão e as têm transformado em práticas pedagógicas que assegurem a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2 Caracterização das Escolas e Análise dos Projetos Político Pedagógicos**

Para compreender como o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido elaborado e operacionalizado no que se refere à inclusão de estudantes da Educação Especial, este estudo analisou o PPP de sete escolas públicas estaduais localizadas em diferentes regiões administrativas da cidade de Campo Grande – MS. A seleção das unidades escolares buscou contemplar a diversidade territorial e social da cidade e a experiência prévia do pesquisador nessas unidades, possibilitando uma visão mais abrangente sobre as diretrizes, ações e concepções expressas nos PPPs.

A partir dessa análise, procurou-se identificar como esses documentos reconhecem os sujeitos com deficiência, quais estratégias são propostas para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), se há menção à flexibilização curricular, bem como quais caminhos são apontados para a formação dos profissionais da educação dos envolvidos nesse processo.

Para entender como as escolas da rede pública estadual de Campo Grande/MS têm incorporado a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seus Projetos Político Pedagógicos, o objetivo foi identificar, nos PPPs, as estratégias e diretrizes que evidenciam o compromisso com a Educação Especial. A seguir, apresentam-se as instituições, selecionadas:

**Quadro 1 - Análise dos PPPs quanto à Educação Especial**

Escola e Região	Elementos Principais da Educação Especial segundo cada PPP
E.E Prof <sup>a</sup> . Ignês de Lamônica Guimarães (CEEJA/MS) Região: Prosa	O documento evidencia uma organização voltada ao atendimento de estudantes com diferentes deficiências, com forte apoio em tecnologias assistivas (Dosvox, NVDA, Balabolka, Braile), mediação especializada (intérprete de Libras, professor mediador na modalidade oral e escrita, professor de apoio) e ampliação de materiais. Há articulação contínua com centros estaduais especializados (CEESPI, CAS, CEADA, CAP-DV, CEAME/TEA), além de uso de plataforma digital (AVA/Moodle). Destaca-se também o Tutor Midiático como estratégia de suporte durante o ensino remoto, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais.
E.E Antônio Delfino Pereira e C. CULT. ED. Tia Eva Região: Segredo	O PPP estrutura a Educação Especial a partir da Sala de Recursos Multifuncionais, enfatizando o trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor especialista. A avaliação pedagógica é criteriosa e inicia-se com observações dos professores regentes, seguida pelo NUESP mediante autorização da família. O documento enfatiza o PEI como eixo de organização do atendimento, com foco em flexibilização curricular, estratégias específicas e acessibilidade. O AEE é entendido como apoio complementar e é regulamentado pela Resolução/SED nº 11.013/2022, que orienta critérios de inclusão na escola em tempo integral.
E.E Amando de Oliveira Região: Anhanduizinho	O PPP destaca ações preventivas e formativas para fortalecer a educação inclusiva, como projetos contra discriminação, formações para professores, palestras e práticas de integração. A escola busca ampliar a compreensão da diversidade e garantir a participação ativa dos estudantes da Educação Especial nos projetos. A SRM conta com recursos tecnológicos variados. O documento reforça a necessidade de articulação entre professores e apoio escolar, com foco em fortalecer a inclusão como prática cotidiana.
E.E Vespasiano Martins Região: Centro	A escola descreve acompanhamento por diversos centros estaduais especializados conforme o perfil de cada estudante (CEESPI, CEAME/TEA, CEAM/AHS). O PPP enfatiza acolhimento, acesso social e participação em eventos culturais. Há estímulo ao protagonismo discente por meio do Grêmio Estudantil. Para estudantes com deficiência, são previstos instrumentos avaliativos específicos e arquivamento sistemático do PEI para consulta e continuidade de ações pedagógicas. O documento segue normas da Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019.
E.E. Amélio de Carvalho Baís Região: Imbirussu	O PPP reforça a inclusão como objetivo intencional e permanente, articulando educação especial e ensino comum. Há adoção de procedimentos diferenciados, remoção de barreiras e garantia de igualdade de direitos, com base no artigo 208 da Constituição e no ECA. As ações incluem adaptações, acessibilidade, estratégias pedagógicas e relações interpessoais que favorecem o desenvolvimento integral. O documento realça o compromisso com um

	ambiente escolar acolhedor, plural e alinhado ao respeito às diferenças.
E.E. Prof <sup>ª</sup> . Célia Maria Nágli Região: Bandeira	O documento destaca o papel central do professor de apoio (PAEE) como mediador do processo de aprendizagem, regulamentado pela Resolução/SED nº 3.557/2019. A escola desenvolve ações de flexibilização curricular, uso de recursos acessíveis e avaliação qualitativa contínua. O AEE ocorre na SRM, com articulação entre NUESP, coordenação pedagógica, professores regentes e outros serviços externos quando necessário. O PPP reforça observação detalhada das particularidades dos estudantes e integração efetiva entre equipe escolar e família.
E.E. Padre José Scampini Região: Lagoa	O PPP enfatiza fluxo constante de comunicação entre a Educação Especial e a equipe escolar, com avaliações orientadas pelos professores de apoio e técnicos especializados. Valoriza-se o avanço individual, respeitando limites e ritmos próprios. Os instrumentos avaliativos são diversificados (provas, pesquisas, entrevistas, relatos, fichas informativas). O documento reforça o princípio da igualdade de oportunidades sem distinção de deficiência ou características pessoais, garantindo tratamento equitativo no processo educativo.

**Fonte:** Portal de Sistemas SED/MS – Organizado pelo pesquisador

1ª escola - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Prof<sup>ª</sup> Ignês de Lamônica Guimarães (CEEJA/MS), localizado na Rua Elvira Coelho Machado, nº 544, no Bairro Miguel Couto - Região do Prosa - apresenta, em seu Projeto Político Pedagógico, diretrizes claras voltadas à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A instituição evidencia um compromisso efetivo com a diversidade no ambiente escolar, especialmente no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

A escola atende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, utilizando-se de recursos humanos e físicos para o auxílio da aprendizagem de acordo com a necessidade tais como:

- surdez, com o auxílio de um Professor Tradutor Intérprete de libras, que atua como mediador do processo de ensino aprendizagem;
- deficiente auditivo e baixa visão, por intermédio do Professor Mediador na Modalidade Oral e Escrita;
- intelectual, através do professor de apoio educacional em ambiente escolar;
- visual, com equipamento de escrita em braile e softwares Dosvox, Balabolka, NVDA, disponibilizados pela sala de tecnologia educacional para fins de realização de atividades, pesquisas e avaliações (PPP, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Prof<sup>ª</sup> Ignês de Lamônica Guimarães (CEEJA/MS) 2022).

A formação do corpo docente reforça essa proposta: entre os professores, a maioria possui graduação na área educacional, sendo que parte significativa conta ainda com especialização, mestrado ou doutorado, o que evidencia uma equipe tecnicamente preparada para lidar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

No que se refere à inclusão, o PPP descreve um conjunto de ações que viabilizam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A escola dispõe de recursos humanos especializados, como professores tradutores-intérpretes de Libras, professores mediadores (oral e escrito), professores de apoio educacional, além do uso de tecnologias assistivas e materiais acessíveis, como impressões em braile, apostilas ampliadas e softwares como Dosvox, NVDA e Balabolka (PPP – Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Ignês de Lamônica Guimarães, 2023). Os estudantes são atendidos tanto nas aulas coletivas quanto por meio da plataforma AVA-Moodle, recebendo acompanhamento individualizado conforme suas necessidades. Além disso, a escola mantém vínculo com instituições especializadas, como o CEESPI, CAS, CEADA, CAP-DV e CEAME/TEA, garantindo apoio pedagógico contínuo e direcionado ao público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. Essas ações revelam que o PPP não apenas reconhece a importância da inclusão escolar, mas também busca implementá-la com responsabilidade e sensibilidade, ainda que desafios estruturais possam persistir no cotidiano escolar.

2ª escola - Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Educação e Cultura Tia Eva - situada na Rua Ciro Nantes da Silveira, nº 228, Bairro São Francisco, na região do Segredo, está inserida em uma comunidade marcada pela força de sua ancestralidade e tradição cultural, onde assume um papel pedagógico que vai além do ensino formal.

É um espaço educacional que carrega forte identidade com a comunidade quilombola Tia Eva. O PPP da unidade escolar evidencia o compromisso com a valorização da história, das práticas socioculturais e dos modos próprios de ensino e aprendizagem dessa comunidade tradicional. A proposta educacional da escola incorpora a participação efetiva das lideranças locais nas decisões pedagógicas, assegurando o direito à consulta e ao protagonismo coletivo no processo formativo conforme conta no artigo 9º parágrafo único.

Conforme consta em seu PPP, com o foco na inclusão educacional, a escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse espaço, são desenvolvidas ações pedagógicas voltadas à flexibilização curricular, com a utilização de estratégias diferenciadas e recursos adaptados para favorecer o desempenho dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum. A atuação colaborativa entre os professores da Educação Especial e os docentes do ensino regular constitui um dos pilares do processo de ensino-aprendizagem inclusivo adotado pela escola (PPP – Escola Estadual Antônio Delfino Pereira, 2022).

Dentre as ações de práticas da Educação Especial na escola, temos:

Parcerias com órgãos e/ou entidades ligadas à Educação Inclusiva, com o intuito

de buscar melhorias estruturais, físicas, pedagógicas e humanas em relação ao acolhimento, inserção e quebra de barreiras dos estudantes com necessidades especiais, inclusive com a orientação dos pais sobre as possibilidades de atendimentos especializados fora do âmbito escolar (PPP Escola Estadual Antônio Delfino Pereira, 2022).

Além disso, o processo de avaliação pedagógica dos estudantes é realizado com base em observações sistemáticas por parte dos professores regentes. Esses registros subsidiam a elaboração de relatórios encaminhados ao Núcleo de Educação Especial (NUESP) que, mediante autorização dos responsáveis, promove uma avaliação mais aprofundada. Quando necessário, o técnico do NUESP realiza estudos de caso com a família e a equipe escolar, visando oferecer orientações específicas e encaminhamentos adequados para o acompanhamento pedagógico do estudante. A unidade também integra o Programa Especial de Esporte e Lazer Inclusivo, voltado às escolas indígenas, quilombolas e de internação. Essa iniciativa busca ampliar o acesso à prática esportiva e ao lazer como instrumentos de inclusão social, promoção da saúde, valorização cultural e fortalecimento de princípios socioeducativos. Com essa ação, a escola reafirma seu papel enquanto espaço de desenvolvimento integral, respeitando as especificidades da comunidade onde está inserida e contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e significativa.

3ª escola - Escola Estadual Amando de Oliveira - localizada na Avenida Manoel da Costa Lima, nº 1435, no bairro Vila Piratininga, Região do Anhanduizinho, a escola destaca-se como uma referência regional no atendimento a estudantes da Educação Especial. Sua estrutura está estrategicamente posicionada com fácil acesso ao transporte coletivo, o que favorece a permanência e a participação dos estudantes nas atividades escolares. A unidade escolar possui um número expressivo de alunos com necessidades educacionais específicas, os quais são acompanhados por profissionais especializados e direcionados ao atendimento complementar na Sala de Recursos Multifuncionais (PPP – Escola Estadual Amando de Oliveira, 2022).

A escola possui ações pedagógicas voltadas para combater a prática de exclusão, são elas:

Em nossas reuniões surgiram propostas a serem amadurecidas pelo grupo, que embasam nosso Plano de Acompanhamento Preventivo:

- Realizar projetos que combatam qualquer tipo de discriminação;
- Promover formações aos professores sobre gênero, bem como os termos e conceitos adequados a serem utilizados;
- Promover palestras aos estudantes sobre sexualidade; *bullying*; *ciberbullying*; uso de drogas;
- Buscar meios de compreensão da diversidade presente em sala de aula;

- Ampliar formas de integrar os alunos especiais, buscando uma educação inclusiva eficaz;
- A escola é um ambiente plural e diverso, precisamos fortalecer o respeito e a liberdade.
- Praticando a educação inclusiva com foco na diversidade e procurando sempre enfatizar que as pessoas se modificam transformando o contexto no qual estão inseridas;
- Busca ativa (PPP, Escola Estadual Amando de Oliveira, 2022).

Esse espaço pedagógico dispõe de equipamentos tecnológicos como computador, notebook, tablets, impressora, além de materiais adaptados que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a autonomia e desenvolvimento dos estudantes. A escola conta ainda com sanitário adaptado, reafirmando seu compromisso com a acessibilidade física. A proposta pedagógica da unidade está voltada à ampliação de estratégias que promovam a verdadeira inclusão, reconhecendo que mais do que adaptar o ambiente físico, é necessário promover ações concretas que favoreçam a participação ativa de todos no cotidiano escolar. Dessa forma, a escola reforça seu papel na consolidação de uma educação inclusiva efetiva, alinhada às diretrizes da política educacional vigente.

4ª escola - Escola Estadual Vespasiano Martins - situada na Rua Treze de Maio, nº 1516, no bairro Vila Glória, Região Centro, a escola tem como princípio a construção de um ambiente democrático, onde o saber é edificado por meio de ações coletivas e integradas entre os diversos atores escolares. A unidade se destaca historicamente pelo seu compromisso com a inclusão escolar, tendo atuado como polo de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, além de já ter contado com a colaboração de docentes da área da saúde que realizavam atendimentos domiciliares e hospitalares.

A principal marca da instituição é construir um espaço democrático e integrado para realizar ações conjuntas na construção do saber. Se quisermos uma sociedade verdadeiramente democrática, temos que necessariamente garantir um sistema educacional acolhedor para todos (PPP, Escola Estadual Vespasiano Martins, 2022).

O projeto pedagógico da escola enfatiza a valorização da diversidade e a importância de práticas que acolham as diferentes formas de existir, conviver e aprender (PPP – Escola Estadual Vespasiano Martins, 2023). Nesse sentido, a gestão pedagógica promove adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas que respeitam as particularidades dos estudantes com deficiência, assegurando que as ações educativas estejam alinhadas aos princípios da equidade e

do respeito às singularidades. A elaboração e o acompanhamento do Programa Educacional Individual (PEI), quando houver atuação do professor de apoio, são práticas sistematizadas e registradas, com o objetivo de orientar intervenções pedagógicas fundamentadas e promover a continuidade do processo educativo.

De acordo com o seu PPP, a escola conta ainda com o suporte de instituições especializadas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, como o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) e o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), que contribuem para o fortalecimento das ações inclusivas e para a Formação Continuada dos docentes envolvidos nesse processo.

5ª escola - Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís - situada na Avenida Florestal, s/n, no Bairro Coopatrabalho, na Região Imbirussu, adota uma abordagem educacional comprometida com a inclusão e a valorização das diferenças. A escola se destaca pela implementação de ações planejadas e estratégias pedagógicas que visam atender de forma diferenciada aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A prática educacional inclusiva é vivenciada como um compromisso de transformar a educação em um espaço acessível e justo, proporcionando a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, as mesmas oportunidades de aprendizagem, “a inclusão de todos os estudantes é pensada intencionalmente nas ações e suas adaptações necessárias” (PPP, Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, 2022).

Nesse contexto, a instituição adota uma visão abrangente e dinâmica da Educação Inclusiva, que não se limita a atender os estudantes com deficiência, mas também busca integrar as diferenças presentes em todos os educandos, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e colaborativo. A interação constante entre professores, assistentes e alunos é um elemento chave para o sucesso desse modelo educacional, com foco na continuidade e no progresso do processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão de todos os estudantes é pensada intencionalmente nas ações e suas adaptações necessárias. Sendo assim, ocorre a adoção e consolidação de estratégias, recursos e procedimentos diferenciados para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A educação inclusiva é uma condição que une a antiga e usualmente excludente educação especial e forma a premissa inclusiva, quando a posiciona de maneira que sirva como uma ponte de conhecimentos e práticas capazes de levar a educação para todos. Nesse universo de práticas, no entanto, o contato do professor e do aluno, bem como dos assistentes e/ou apoios, é algo contínuo, sistemático, progressivo. Sabe-se que o processo de educação inclusiva não se preocupa somente com a pessoa com deficiência, mas

valoriza as diferenças presentes em todos os educandos, pois deve haver a busca de uma educação de qualidade que esteja preocupada em desenvolver as potencialidades de todos os discentes (PPP, Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, 2022).

A escola acredita que a educação inclusiva vai além da adaptação de conteúdo; ela é uma prática contínua de valorização das potencialidades de cada aluno, com a missão de desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando-os para atuar de forma plena na sociedade.

6ª escola - Escola Estadual Professora Célia Maria Nágli - localizada na Rua Baguari, nº 28, no Bairro Moreninha III, na Região Bandeira, é um exemplo de compromisso com a inclusão e acessibilidade. A instituição oferece uma infraestrutura adequada para o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), incluindo banheiros adaptados para garantir o acesso pleno dos estudantes com deficiência.

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola é um espaço dedicado ao Atendimento Educacional Especializado, equipada com diversos recursos pedagógicos, como jogos, mesas, tapetes, computadores, impressoras, scanners e livros de leitura adaptados. A escola disponibiliza também dois computadores específicos para dois alunos ANEE, que são utilizados nas aulas regulares com o auxílio de um Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), profissional fundamental para o acompanhamento e mediação das atividades escolares. O trabalho colaborativo entre os professores regentes e os PAEE assegura que os estudantes com deficiência tenham as condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo escolar.

A escola segue rigorosamente as diretrizes da Resolução/SED nº 3.557 de 18/01/2019, especificamente o Art. 17, que regula a atuação do PAEE, e é também fiel à Lei Federal nº 11.133, que institui o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência em 21 de setembro. Neste dia, são realizadas atividades específicas para promover a conscientização sobre a inclusão e a igualdade de direitos para todos, reforçando o compromisso da escola com a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade. Além disso, a Escola Estadual Professora Célia Maria Nágli atende plenamente à Lei nº 7.853, que garante a matrícula de estudantes com deficiência e combate a discriminação no acesso à educação. Com uma gestão focada na inclusão, a escola adapta os recursos pedagógicos e os espaços de aprendizado, oferecendo aos alunos com deficiência as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento educacional, sempre respeitando e valorizando as diferenças individuais.

Esta escola prioriza o bem-estar dos estudantes, compreendendo que são únicos

e diferentes, mesmo naquilo em que se assemelham. Em decorrência, estabelece critérios que visam beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento integral e pleno de todos, independente de sua condição física, psíquica, emocional ou social (PPP, Escola Estadual Profa. Célia Maria Nágli, 2022).

Essa atuação reflete o esforço da instituição para ser um ambiente educativo acessível e inclusivo, integrando todos os estudantes na construção do conhecimento, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional de cada aluno.

7ª escola - Escola Estadual Padre José Scampini - situada na Rua do Porto, 220, no Bairro Coophavila II, na Região da Lagoa, tem como um dos pilares de sua proposta educativa a inclusão. A instituição se compromete a garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos, sem distinção de deficiência, ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação econômica ou condição social. Essa abordagem inclusiva é fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta as práticas pedagógicas e busca a plena participação de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

A escola realiza um acompanhamento contínuo do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com deficiências, buscando encaminhá-los aos Centros de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI, CEAME, CAS), caso necessário, para orientação pedagógica e apoio especializado. A SED/MS estabelece diretrizes estaduais que orientam o atendimento aos estudantes com deficiência, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas, seja nas aulas regulares ou no regime domiciliar, sempre com o apoio de professores de apoio educacional.

A inclusão na escola acontece e é baseada na Política Nacional de Educação Especial. Somos orientados pela SED/MS, através da política estadual estabelecida para atendimento aos alunos deficientes e obedecendo as suas especificidades. Temos alunos com deficiência em todos os períodos e são acompanhados por professores de apoio educacional na sala de aula, assim como em regime domiciliar. Tais docentes exercem o ensino colaborativo e também são acompanhados por técnicas dos Centros de Educação Especial (CEESPI, CEAME, CAS, CAP/DV), (PPP, Escola Estadual Padre José Scampini, 2022).

De acordo com o PPP da Escola Estadual Padre José Scampini, a inclusão é uma realidade vivenciada todos os dias. A escola conta com 18 docentes especializados em Educação Especial, todos com formação na área, que atuam em colaboração com os professores regentes, desenvolvendo um ensino colaborativo para garantir o melhor desenvolvimento possível para os alunos com deficiência. A comunicação constante entre a Educação Especial e a equipe

pedagógica da escola é fundamental para assegurar que as estratégias de ensino sejam adequadas para a aprendizagem desses alunos.

A relação entre professores de apoio, docentes regentes e equipe pedagógica é de extrema relevância para efetivar práticas inclusivas, uma vez que a inclusão, conforme discute Sasaki (1998), não se limita à inserção física do aluno, mas implica em participação plena e desenvolvimento de potencialidades. Nesse sentido, a colaboração entre profissionais assegura que o processo pedagógico seja dialógico e compartilhado, permitindo a construção de estratégias que atendam às especificidades de cada estudante. Saviani (1983) reforça que a dimensão política da educação se concretiza justamente quando a prática pedagógica promove a cidadania e o direito de aprender. Assim, o trabalho integrado entre os diferentes agentes escolares se apresenta como condição essencial para consolidar uma educação de qualidade social, pautada na equidade e na justiça.

Essa colaboração entre a escola, os centros especializados e os professores de apoio educacional é essencial para o sucesso do processo educativo, e o compromisso da escola com a inclusão é refletido no trabalho conjunto para garantir o direito à educação de todos os estudantes, respeitando suas individualidades e oferecendo as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

A análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas investigadas permitiu observar de que forma esses documentos identificam e descrevem os estudantes da Educação Especial, revelando as concepções que cada instituição adota sobre inclusão. Em alguns casos, há menções claras aos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstrando uma preocupação em garantir o suporte necessário aos alunos com deficiência. No entanto, a forma como esses serviços são descritos, assim como a previsibilidade de ações voltadas à flexibilização curricular, varia consideravelmente entre as escolas.

Outro ponto relevante é a presença — ou a ausência — de propostas voltadas à Formação Continuada dos Professores, aspecto essencial para o enfrentamento das barreiras pedagógicas e para a construção de práticas mais inclusivas. Assim, os PPPs tornam-se um reflexo do compromisso institucional com a efetivação da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Um ambiente educacional que respeite e integre todas as pessoas é uma questão de justiça e dignidade, permitindo que cada indivíduo possa contribuir de maneira significativa e se beneficiar plenamente do processo educativo (Mazzotta, 2002).

Essa análise dos Projetos Político Pedagógicos das sete escolas estaduais de Campo Grande/MS, selecionadas conforme a divisão por regiões administrativas, permitiu constatar que a maioria dessas instituições tem envidado esforços no sentido de incorporar, em seus

documentos institucionais, princípios e práticas condizentes com a política nacional de educação inclusiva. Embora cada unidade escolar apresente suas particularidades quanto à estrutura física, recursos humanos e estratégias metodológicas, observa-se um movimento comum em direção à construção de uma escola mais acessível, equitativa e democrática. O acolhimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aparece como compromisso institucional em todos os PPPs analisados, mesmo que com níveis distintos de consolidação. Como afirma Saviani (1983, p. 93) “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”, o que significa dizer que o engajamento da escola com a inclusão não se restringe à formalização de intenções, mas exige ações concretas que ressignifiquem o cotidiano escolar e valorizem a diversidade como condição inerente ao processo educativo.

A presença da sala de recursos multifuncional, do professor de apoio e das adaptações curriculares é recorrente nas sete escolas, mas nem sempre está acompanhada de um plano claro de acompanhamento pedagógico, formação continuada e articulação entre os profissionais da educação especial e os professores regentes. Eyng (2009), argumentou que o Projeto Político Pedagógico devia ser compreendido como um exercício contínuo de reflexão coletiva, capaz de permitir que a escola reoriente seus rumos face às transformações sociais e às necessidades dos sujeitos que a constituem. Portanto, o simples cumprimento da legislação, embora fundamental, não basta. É necessário que os princípios da inclusão sejam assumidos como eixo estruturante da prática escolar, e que a gestão democrática promova espaços de escuta, formação e construção colaborativa de estratégias pedagógicas que respondam à singularidade de cada estudante. Os achados desta pesquisa, portanto, indicam que as escolas estão no caminho da consolidação de uma educação inclusiva, mas que ainda precisam avançar na coerência entre o discurso institucional e a prática pedagógica efetiva, em consonância com a função social da escola pública de qualidade.

A leitura dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das sete escolas mostrou, de modo convergente, que os documentos institucionais reconhecem a inclusão como princípio orientador e adequam sua redação às normativas nacionais e estaduais — em particular à LDBEN e às orientações da SED/MS. No plano conceitual, os documentos assinalaram objetivos que abarcam formação para a cidadania, garantia do direito à aprendizagem e promoção do desenvolvimento integral do estudante — pontos que dialogam com a ideia de que o PPP não é mero instrumento burocrático, mas um projeto político pedagógico passível de orientar práticas transformadoras (Eyng, 2009; Saviani, 1983).

Ao examinar cada documento escolar, emergiram padrões e especificidades que

corroboram os achados gerais. O CEEJA Profa. Ignês de Lamônica Guimarães registrou disponibilização de materiais em acessibilidade comunicacional e uso de plataformas (AVA-Moodle) para apoiar alunos público-alvo (PPP — CEEJA/MS, 2023). A E. E. Antônio Delfino Pereira reforçou, em seu PPP, o papel da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de “flexibilização dos conteúdos, estratégias e recursos” para complementar a aprendizagem (PPP — E. E. Antônio Delfino Pereira, 2023). A E. E. Amando de Oliveira destacou a existência de sanitário adaptado e sala de recursos equipada, além de apontar seu caráter referencial regional no atendimento a estudantes com necessidades específicas (PPP — E. E. Amando de Oliveira, 2023). A E. E. Vespasiano Martins organizou procedimentos curriculares e arquivamento de programas individualizados, mencionando explicitamente o uso do “Programa Educacional Individual (PEI)” como registro da trajetória do estudante e ferramenta de orientação pedagógica (PPP — E. E. Vespasiano Martins, 2023). A E. E. Amélio de Carvalho Baís colocou no PPP a adoção intencional de estratégias e adaptações, valorizando a continuidade do contato professor-aluno e um trabalho progressivo e sistemático para inclusão (PPP — E. E. Amélio de Carvalho Baís, 2023). A E. E. Profa. Célia Maria Nágli registrou atenção à acessibilidade física e à sala de recursos como ponte entre ensino regular e AEE, bem como protocolos para atendimento especializado (PPP — E. E. Profa. Célia Maria Nágli, 2023). Por fim, a E. E. Pe. José Scampini enfatizou, de modo explícito, a atuação colaborativa de 18 docentes habilitados em Educação Especial e a articulação constante entre a Educação Especial e a unidade escolar para orientar práticas e avaliações (PPP — E. E. Pe. José Scampini, 2023). Esses fragmentos e exemplos confirmaram que, embora haja compromisso documental com o AEE, com o PEI e com salas de recursos — expressões presentes em todos os documentos analisados — persiste a necessidade de detalhamento dos fluxos operacionais (quem faz o quê, quando e com quais indicadores) e de investimentos claros em formação continuada para que a intenção registrada passe a sustentar a rotina pedagógica de modo consistente (Eyng, 2009; Saviani, 1983).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar como a Educação Especial e Inclusiva tem sido contemplada nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das instituições públicas estaduais de Campo Grande/MS, considerando uma escola de cada uma das sete regiões da cidade. Os PPPs, revelaram o compromisso formal das escolas com a inclusão, destacando procedimentos de matrícula, oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), utilização de salas de recursos multifuncionais e articulação entre professores regentes e especializados, elementos essenciais para a promoção de uma educação inclusiva (Resolução/SED nº 4.166, 2023).

Ao longo deste estudo, constatou-se que a Educação Especial percorreu um percurso histórico de transformação, evoluindo de um modelo excludente para uma proposta educativa mais democrática e plural, fundamentada nos princípios da equidade, do direito à aprendizagem e da participação social. A análise integrada dos PPPs das sete instituições demonstrou que, embora a legislação nacional e estadual, bem como as normas específicas da SED/MS, estabeleça bases sólidas para a inclusão, sua efetivação prática depende de fatores institucionais, pedagógicos e humanos, como a Formação Continuada dos docentes, a utilização de recursos pedagógicos adequados e a articulação sistemática entre todos os integrantes da comunidade escolar (Eyng, 2009; Saviani, 1983).

Percebeu-se que a presença de recursos físicos (como salas de recursos multifuncionais, banheiros adaptados e equipamentos tecnológicos) e humanos (professores de apoio, técnicos especializados) está presente na maioria das instituições. No entanto, a simples existência desses recursos não garante, por si só, a efetivação da inclusão.

O texto evidencia que a construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) deve ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, equipe pedagógica, alunos e familiares (Eyng, 2009). Essa participação coletiva garante que as decisões tomadas reflitam as necessidades reais da escola e da população atendida, promovendo a adaptação das práticas pedagógicas à diversidade dos estudantes. No contexto da Educação Inclusiva, essa colaboração é ainda mais relevante, pois permite que as especificidades dos alunos com deficiência sejam consideradas na elaboração de estratégias de ensino, planejamento de recursos e na definição de políticas internas que favoreçam a participação plena de todos.

Os PPPs são documentos centrais para a democratização da educação porque formalizam a missão, os objetivos, os valores e as práticas da escola de forma transparente e acessível a toda

a comunidade escolar. Para os estudantes com deficiência, os PPPs asseguram que seus direitos à aprendizagem, ao desenvolvimento integral e à participação social sejam reconhecidos e operacionalizados, fornecendo instrumentos de planejamento que orientam a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a utilização das salas de recursos multifuncionais e a articulação entre professores regentes e especializados (Resolução/SED nº 4.166, 2023). Dessa forma, o PPP não apenas organiza o funcionamento da escola, mas também se configura como um mecanismo de promoção da equidade, inclusão e cidadania para todos os estudantes, consolidando o papel da escola como espaço democrático e participativo.

Dessa forma, a análise dos PPPs permite afirmar que as escolas públicas estaduais têm buscado responder às exigências da inclusão, ainda que de forma desigual e, por vezes, incipiente. A Educação Inclusiva, como ato político e pedagógico, demanda um compromisso coletivo com a superação das barreiras atitudinais, estruturais e curriculares. Os Projetos Político Pedagógicos devem, portanto, deixar de ser apenas documentos formais e passar a ser ferramentas vivas de transformação, orientadas por princípios de justiça social, equidade e respeito à diversidade.

A análise dos PPPs evidencia que as escolas estaduais de Campo Grande/MS têm avançado na formalização de políticas de inclusão e Educação Especial, incorporando práticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais, articulação entre professores regentes e especializados, e mecanismos de acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência (Resolução/SED nº 4.166, 2023). Há um compromisso formal com a inclusão, expressa nos documentos oficiais, garantindo o acesso ao ensino regular, o direito à aprendizagem e a promoção de equidade.

Em suma, a consolidação de uma educação inclusiva passa pelo reconhecimento da singularidade de cada estudante, pela promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos e pela construção de um espaço escolar democrático e acolhedor. Cabe às escolas, aos gestores, aos professores e às instâncias públicas manterem-se vigilantes, críticos e abertos à constante reinvenção de seus fazeres, para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade concreta no cotidiano educacional.

Diante dos resultados alcançados, torna-se evidente a necessidade de ampliar o olhar investigativo para além dos documentos oficiais. Embora os PPPs apresentem diretrizes que sinalizam avanços no campo da Educação Especial, ainda é preciso verificar em que medida essas intenções se concretizam no cotidiano das práticas pedagógicas. Estudos posteriores poderão verificar se as propostas inclusivas presentes nos PPPs se traduzem em estratégias reais de ensino, apoio e acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo para aproximar a intencionalidade pedagógica da realidade vivida nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AJURIAGUERRA, J. La organización psicomotora y sus perturbaciones – Transtornos psicomotores. Manual de psiquiatria infantil. (1975 pp. 22-256). Barcelona: Toray-Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 63-76.
- APAE. **Inclua-se: conviver com a diversidade é um privilégio**. Disponível em: <https://www.apaees.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43c3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf> Acesso em: 14 out. 2024.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas Psicol.** Bauru, 1995; 2 p. 63-70
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006
- BATISTA, M. W. e ENUMO, S.R.F. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social**. Estudos de Psicologia. Vitória, 2004, 9.
- BANDIM, J. M. **Autismo uma abordagem prática**. Edições Bagaço, 2011. BARBOSA, G. O. Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Recife, 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, M. W. e ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social. **Estudos de Psicologia** 2004, 9(1), 101-111. Natal, 2004.
- BIALER, M., & VOLTOLINI, R.. **AUTISMO: HISTÓRIA DE UM QUADRO E O QUADRO DE UMA HISTÓRIA**. *Psicologia Em Estudo*, 2022, 27, e45865. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/#> Acesso em: 8 out. 2024.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 2. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- BORGES, A. A. P., e BARBOSA, e. a. n. (2019), **Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais**. *História, Ciências, Saúde-manguinhos*, 26, 163-177. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/s0104-59702019000500009> Acesso em: 14 out. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação é a Base**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 18 out. 2024
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Imprensa Oficial, 1988**. Senado Federal – Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº3298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Diário Oficial da União, Decreto 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes **Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP/2009 Edital nº01/2009**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / INEP – **Censo Escolar 2023**. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,%25%20\(223.258\)%20dos%20estudantes](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,%25%20(223.258)%20dos%20estudantes). Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Originalmente publicado no Diário Oficial da União em 27 dez. 1961. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º](#) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Não paginado. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 2000.** Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021** – Câmara dos Deputados - Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14254-30-novembro-2021-792022-publicacaooriginal-164005-pl.html> Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023** - Presidência da República – Casa Civil – Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm) Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023** – Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm) Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conheça o programa de livros didáticos para estudantes com deficiências visuais**. Brasília, 8 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/88051-conheca-o-programa-de-livros-didaticos-para-estudantes-com-deficiencias-visuais#:~:text=Uma%20das%20principais%20a%C3%A7%C3%B5es%20para,e%20letras%20ampliadas%20em%20portugu%C3%AAs>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), **Educar na Adversidade** – Material de Formação Docente 2006- 3ªed. Brasília – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf> Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), **Professores serão capacitados em libras e braile** Brasília, 28 de novembro de 2005. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/4982-sp-342819991> Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial. **Educar na Adversidade** – Material de Formação Docente Brasília 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf> Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), PNE em movimento, 2014. **Depois do avanço na universalização, nova meta é ampliar a qualidade da educação inclusiva**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/noticias/509-depois-de-avanco-na-universalizacao-nova-meta-e-ampliar-a-qualidade-da-educacao-inclusiva> Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), – Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** 2008, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), – Educação Inclusiva. **Governo federal reforça política de educação inclusiva** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretária da Educação Especial UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências Org. CAPELLINI, V. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, Bauru, 2010 V. 2 Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br> Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde – **Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual** – Portaria Conjunta SAES/SCTIE/MS nº21, de 25 de novembro de 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/resumidos/20230320\\_PCDT\\_Resumido\\_Diag\\_Etiolog\\_Def\\_Intelectual\\_final.pdf](https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/resumidos/20230320_PCDT_Resumido_Diag_Etiolog_Def_Intelectual_final.pdf) Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde – **DATASUS. Política Nacional de Informação e Informática em Saúde** – homepage na internet. Brasília, DF: Ministério da Saúde. **H53-H54 Transtornos visuais e cegueira** Disponível em: [http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/h53\\_h54.htm](http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/h53_h54.htm) Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde – **DATASUS. Política Nacional de Informação e Informática em Saúde** – homepage na internet. Brasília, DF: Ministério da Saúde. **G80-G83 Paralisia cerebral e outras síndromes paralíticas.** Disponível em: [http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/g80\\_g83.htm](http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/g80_g83.htm) Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde – **DATASUS. Política Nacional de Informação e Informática em Saúde** – homepage na internet. Brasília, DF: Ministério da Saúde. **Capítulo XVII Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas (Q00-Q99).** Disponível em: [http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cap17\\_3d.htm](http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cap17_3d.htm) Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 a 2024** – Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Portal MEC. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**

CARNEIRO, R.; Abarrue, N. W.; Serrão, M. A. et al. SENAC. DN. **Transversalidade e Inclusão: Desafios para o Educador** - Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003

CAVALCANTI, K. da S.. **Expectativa de escolarização de crianças cegas após a aquisição do Braille** Dissertação (Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Escola de Filosofia), Universidade Federal de São Paulo, 2020. Guarulhos 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10252760](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10252760) Acesso em: 21 out. 2024.

COUTO, M. E., **A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora.** In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 143-165. ISBN: 978-85-7455-493-8. Available from: doi:10.7476/9788574554938.007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-07.pdf> Acesso em: 17 out. 2024.

DECHICHI, C.; FERREIRA, J. Madureira; SILVA, L. C. da. Princípios e Fundamentos da Educação Especial. In: Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado. DECHICHI, C. [et al]. Uberlândia: Edufu, 2012.

DIAGNOSTIC AND STATISICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS – Fifth edition – **DSM-5-TR** Washington, DC – American Psychiatric Association 2022.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2017.

DONVAN, J., & Zucker, C. (2017). **Outra sintonia: a história do autismo** (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

- EYNG, A. **Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente.** Revista Educação em Movimento, Curitiba. V. 1 – n.1 p. 25-32. jan/abril 2009.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1. 144.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica: O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/FNUAP, 1994.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- HASHIMOTO, C. L. **Dificuldades de aprendizagem:** concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (Ed.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2009.
- KANNER, L. (2012). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In P. S. Rocha (Org.), Autismos (p. 111-170). São Paulo, SP: Escuta. Texto original publicado em 1943.
- KASSAR, M.C.M. **A deficiência mental na voz das professoras** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Finalidades Educativas Escolares** [Entrevista cedida ao] CEPId, São Paulo, 2020.
- MAGALHÃES, R. d. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. **Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais.** In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Ed.). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília, DF: Líber Livro, 2011. p. 13- 33.
- MARQUES, M. O. "**Projeto pedagógico: A marca da escola**". In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.
- MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Educação Infantil e Ensino Fundamental** (Em revisão) V. 1.03 - Organizadores: Daer H. Q. ; França K de B. Cabral. M. M. Da S. A. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf> Acesso em: 12 out. 2024.
- MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº915, 24 de fevereiro de 1981 – DOMS-03(536):5, 25.2.1981 **Cria o Grupo de Trabalho para Estruturar o Sistema de Educação Especial.** Disponível em: <https://tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/DECRETO%20N%C2%BA%20915.pdf> Acesso em 4 out. 2024.
- MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981. **Estabelece a competência, aprova a estrutura básica a Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO678\\_24\\_09\\_1981](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO678_24_09_1981) Acesso em: 4 jun. 2024.
- MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.117, de 26 de dezembro de 2017 – **Dia do Educador Especial** - Consolidação das Leis sobre: Datas e Eventos Comemorativos de Mato Grosso do Sul – Atualizado até 23 de fevereiro de 202. Disponível em: [https://www.al.ms.gov.br/upload/Consolidacoes/Data\\_e\\_Eventos\\_Comemorativos-Consolidado.pdf](https://www.al.ms.gov.br/upload/Consolidacoes/Data_e_Eventos_Comemorativos-Consolidado.pdf) Acesso em: 14 jun. 2024
- MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 3.557, de 29 de agosto de 2008 – **Dia Estadual de Conscientização dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Semana de Atuação em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Datas e Eventos Comemorativos de Mato Grosso do Sul** – Consolidação das Leis

sobre: Atualizado até 23 de fevereiro de 202. Disponível em:

[https://www.al.ms.gov.br/upload/Consolidacoes/Data\\_e\\_Eventos\\_Comemorativos-Consolidado.pdf](https://www.al.ms.gov.br/upload/Consolidacoes/Data_e_Eventos_Comemorativos-Consolidado.pdf)

Acesso em: 14 out. 2024

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº4.621- **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf> Acesso em: 12 out. 2024

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2021**, Ensino Médio. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf> Acesso em: 13 out. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Portal de Sistemas SED**. Portal de Sistemas > Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Cultura – **Mato Grosso do Sul avança nos caminhos da educação inclusiva** – publicado em 14 abr 2023. Disponível em: <https://www.setesc.ms.gov.br/mato-grosso-do-sul-avanca-nos-caminhos-da-educacao-inclusiva/#:~:text=Nas%20Escolas%20da%20Rede%20Estadual,profissionais%20especialistas%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso em: 27 set. 2024.

MATOSO, B. Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil – **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**. Publicado em 3 de agosto de 2022. Disponível em <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/> Acesso em: 16 out. 2024.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: In: Histórias de Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MELETTI, S.M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006. (Tese de Doutorado).

MELLO, A. M. **Autismo**: guia prático. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

MIRANDA, L. H. M. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)**. 2020. 219p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MORATO, P.; SANTOS, S. **Acertando o passo: falar de deficiência mental é um erro, deve-se falar de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID)**. Por que? Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan. /mar. 2012.

NERES, C.C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de São Paulo, USP. São Paulo, SP, 2010 Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI\\_CORREA\\_NERES.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI_CORREA_NERES.pdf) Acesso em 13 out. 2024.

OLIVER, M. (1990). **The político disablement**. Macmillan.

OLIVEIRA, F. M. S. das. **As salas de recursos como apoio especializado à educação escolar do deficiente mental.** Campo Grande, UFMS, 2004. (Dissertação – Mestrado em Educação)

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista#:~:text=O%20transtorno%20do%20espectro%20autista,e%20realizadas%20de%20forma%20repetitiva>. Acesso em 14 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Transtornos Mentais** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais#:~:text=Entre%20os%20transtornos%20mentais%2C%20est%3%A3o,de%20desenvolvimento%2C%20incluindo%20o%20autismo>. Acesso em: 14 out. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PEIXOTO, R. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): Contribuições para o Desenvolvimento Profissional da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.** Tese (doutoramento). Universidade Plesbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, 2018, Disponível em: [http://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=tru&id\\_trabalho6937460](http://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=tru&id_trabalho6937460) Acesso em: 15 mar. 2025.

TOMÉ, D. **A infocomunicação em harmonia com a musicografia Braille: proposta de plataforma digital inclusiva.** Tese (doutoramento), Faculdade de Letras/Universidade do Porto, Departamento de Comunicação e Arte/Universidade de Aveiro, 2016. Disponível em: [http://intervox.nce.ufri.br/musibraille/eventos/doutorado/tese\\_doutorado\\_dolores\\_tome.pdf](http://intervox.nce.ufri.br/musibraille/eventos/doutorado/tese_doutorado_dolores_tome.pdf) Acesso em: 16 jan. 2025

PEREIRA, A. P. P.; LEÓN, C. B. R.; DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 90, p. 279-289, 2012.

PINTO, T. T. dos S. **A Igreja Católica no Brasil;** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/igreja-catolica-no-brasil.htm>. Acesso em 18 out. 2024

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional.** In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). *Aprendendo para a Vida: os componentes na sala de Aula.* São Paulo: Cortez, 2001.

REPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. Dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: MEC, 2010.

RODRIGUES, A. S.; CRUZ, L. H. F. **Políticas educacionais, formação de professores e perspectivas críticas na pesquisa em educação.** v. 11, n. 25, 2019.

SANTOS, W. R. D. (2008). **Pessoas com deficiência: nossa maior minoria.** *Physis: revista de saúde coletiva*, 18(3), 501-519. <https://www.scielo.br/j/physis/a/SDWpCmFGWGn69qtRhdqqGSy/?lang=pt> Acesso em: 8 out. 2024

SASSAKI, R. K. **Entrevista especial à Revista Integração.** *Revista Integração.* MEC: Brasília, v.8, n. 20, p.09-17, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

SILVA, A. G. (2011). **Carta-resposta ao programa Mais Você**. Jornal Psiquiatra Hoje, xxiv (5), p.12.

SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, A. O. **O AUTISMO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 2020. Tese (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Escola de Educação e Humanidades – Mestrado em Educação, Curitiba, PR, 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pupup=true&id\\_trabalho=9919651](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pupup=true&id_trabalho=9919651) Acesso em: 2 de out. 2024.

SMITH, C.; STRICK, L. (2001). Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. SOUSA, Eva Ducilia de Almeida Silva; GOMES, Jaqueline Maria da Silva; CARVALHO, Aline Santos; SOARES, Gênesis Guimarães. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular: uma breve revisão. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 218–224, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/811>. Acesso em: 4 out. 2024.

TOMÉ, D. **A infocomunicação em harmonia com a musicografia Braille: proposta de plataforma digital inclusiva**. Tese (doutoramento), Faculdade de Letras/Universidade do Porto, Departamento de Comunicação e Arte/Universidade de Aveiro, 2016. Disponível em: [http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/eventos/doutorado/tese\\_doutorado\\_dolores\\_tome.pdf](http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/eventos/doutorado/tese_doutorado_dolores_tome.pdf) Acesso em: 16 jan. 2025

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2007.

YONG, M. F. D. **Para que servem as escolas? Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

WALBER, V.B e SILVA, R. N. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Estudos de Psicologia. PUC Campinas, 2006, p. 29-37

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

ZWICK, L. B. A. Escolarização, Surdez e Ensino Médio: Espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pupup=true&id\\_trabalho=10277339](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pupup=true&id_trabalho=10277339) Acesso em: 28 jan. 2025.

## APÊNDICES

### APENDICE A - Aprovação da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul para a Pesquisa

**Justificativa:** A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, exigiu coleta e análise de documentos institucionais de escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS, mais especificamente os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os quais contêm informações relacionadas às diretrizes, práticas e registros pedagógicos voltados à educação especial e inclusiva. Dessa forma, para garantir a legalidade, a ética e o respeito às normas institucionais, foi imprescindível solicitar e obter a **autorização oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS)**.

Folha: 6  
NUP: 29.010.929-2025  
Documento: 72432658  
Nome: LUCIENE BORGES ORTEGA  
Data: 19/03/2025



Estado de Mato Grosso do Sul  
Secretaria de Estado de Educação  
Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior

Ofício Nº 173/2025/COAES

Campo Grande/MS, 18 de março de 2025.

Ao Senhor

REGINALDO PEIXOTO

Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC/UEMS)

Avenida Dom Antônio Barbosa, n. 4155, Bairro Santo Amaro

79115-898 - CAMPO GRANDE/MS

**Assunto: Encaminha resposta - Pesquisa educação especial e inclusiva - Profeduc/UEMS.**

Senhor Professor,

Em atendimento à solicitação anexada ao processo n. 29.010.929-2025, referente à realização da pesquisa intitulada "Educação especial e inclusiva: o que dizem os projetos políticos pedagógicos e os regimentos escolares de escolas estaduais do município de Campo Grande - MS sobre a flexibilização curricular?", a ser desenvolvida pelo acadêmico Geferson Cabral, sob a orientação do Prof. Dr. Reginaldo Peixoto, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Profeduc/UEMS), apresenta-se a seguinte manifestação:

A pesquisa tem como objetivo analisar as propostas de flexibilização curricular presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nos regimentos escolares das escolas estaduais de Campo Grande/MS, avaliando sua contribuição para a educação inclusiva. Para tanto, solicita-se acesso aos documentos supracitados em sete escolas da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), abrangendo uma unidade de cada região administrativa do município.

O pesquisador declara que a pesquisa será conduzida em conformidade com as normas éticas vigentes, garantindo que os dados sejam analisados de forma anônima e que os resultados sejam apresentados de maneira agregada, sem a identificação das escolas ou dos profissionais envolvidos. Além disso, há o compromisso de disponibilizar o trabalho à Secretaria de Estado de

Avenida Poeta Manoel de Barros, Nº 1779, Bloco V - Jardim Veraneio - 79031-350

Esse documento foi assinado por DAVI DE OLIVEIRA SANTOS e HELIO QUEIROZ DAHER. Para validar o documento e suas assinaturas acesse <https://sign.e-ms.ms.gov.br/validate/T572P-US32K-X4QGL-R5FWH>



Folha: 7  
 NUP: 29.010.929-2025  
 Documento: 72432658  
 Nome: LUCIENE BORGES ORTEGA  
 Data: 19/03/2025



Estado de Mato Grosso do Sul  
 Secretaria de Estado de Educação  
 Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior

Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio da Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior (Coaes), ao término da pesquisa.

Em relação aos documentos solicitados, destaca-se que as informações pertinentes estão disponíveis ao público. O Regimento Escolar da REE/MS foi publicado por intermédio da Resolução/SED 4.166, de 8 de março de 2023, no Diário Oficial n. 11.097, de 9 de março de 2023, entre as páginas 38 e 67. Já os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares podem ser acessados no Portal de Sistemas da SED/MS, por meio do endereço eletrônico <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>, sendo possível realizar a busca por município e unidade escolar.

Dessa forma, esta Secretaria reconhece a relevância da pesquisa para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas e manifesta-se favorável ao seu desenvolvimento. Ademais, caso sejam necessárias informações atualizadas ou complementares, recomenda-se que estas sejam solicitadas diretamente às unidades escolares envolvidas.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior para informações adicionais, se necessário, mediante o *e-mail* [coaes.sed@edutec.sed.ms.gov.br](mailto:coaes.sed@edutec.sed.ms.gov.br) ou telefone (67) 3341-0577.

Atenciosamente,

Assinado eletronicamente por:  
 DAVI DE OLIVEIRA SANTOS  
 CPF: \*\*\*.627.312-\*\*



Superintendente de Modalidades e Programas Educacionais

Assinado eletronicamente por:  
 HELIO QUEIROZ DAHER  
 CPF: \*\*\*.665.281-\*\*



Secretário de Estado de Educação

Avenida Poeta Manoel de Barros, N° 1779, Bloco V - Jardim Veraneio - 79031-350

Esse documento foi assinado por DAVI DE OLIVEIRA SANTOS e HELIO QUEIROZ DAHER. Para validar o documento e suas assinaturas acesse <https://sign.e-ms.ms.gov.br/validate/T572P-US32K-X4QGL-R5FWH>



## APÊNDICE B – Metodologia para a Pesquisa

Este roteiro orientou a execução da pesquisa intitulada " *Educação especial e inclusiva: o que dizem os projetos políticos pedagógicos de escolas Estaduais do município de Campo Grande – MS?*". O objetivo principal foi compreender de que forma os documentos institucionais das escolas refletem a inclusão de alunos com deficiência e os encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**1. Definição da amostra:** Foram selecionadas sete escolas estaduais do município de Campo Grande - MS, considerando uma unidade escolar de cada região administrativa da cidade (Centro, Bandeira, Lagoa, Prosa, Anhanduizinho, Segredo e Imbirussu), garantindo diversidade geográfica e sociocultural.

**2. Solicitação e obtenção de documentos:** Foi feita a solicitação formal dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) à Secretaria de Estado de Educação com retorno de autorização no Ofício 173/2025/COAES.

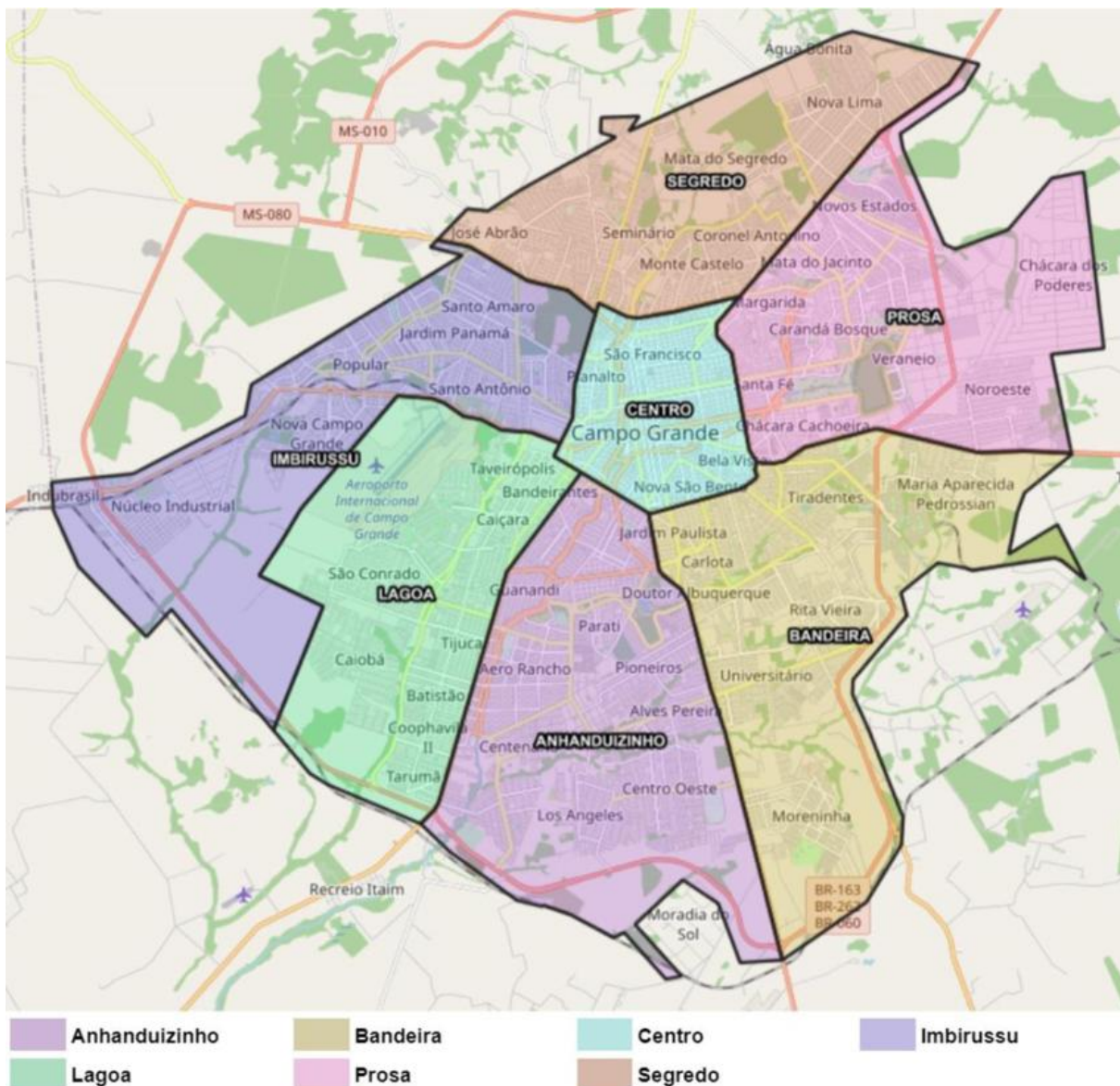
**3. Leitura e análise dos documentos:** Os PPPs foram lidos integralmente, com foco especial nas seções que tratam:

- Da caracterização do público-alvo da Educação Especial;
- Da presença e descrição do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Das propostas de flexibilização curricular;
- Das ações previstas para formação docente na perspectiva inclusiva;
- Da articulação com a família e com a comunidade;
- Da linguagem utilizada ao se referir aos estudantes com deficiência e suas especificidades.

**4. Sistematização e análise crítica:** Os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos e legais que sustentam a pesquisa, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 e 2023), além de autores como Ainscow (1997), Young (2007) e outros.

**5. Redação dos resultados e discussão:** As evidências coletadas foram organizadas em categorias de análise e discutidas em relação ao papel dos PPPs como instrumentos norteadores da inclusão escolar e da efetivação da flexibilização curricular.

## APÊNDICE C– Mapa das Regiões urbanas de Campo Grande



Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/377073233/figure/fig1/AS:11431281215393829@1704199626350/Figura-4-Regioes-urbanas-do-municipio-de-Campo-Grande.png> Acesso em: 08 abr. 2025.

## APÊNDICE D - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PROFEDUC/UEMS - 2025

Gefersom Cabral<sup>2</sup>  
Reginaldo Peixoto<sup>3</sup>

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CAMPO GRANDE/MS

#### 1. Justificativa

Com base na análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de sete escolas estaduais de Campo Grande/MS, constatou-se a presença do discurso inclusivo, ainda que muitas vezes desarticulado das práticas pedagógicas diárias. Apesar da existência de professores de apoio e salas de recursos multifuncionais, ainda se observa a necessidade de fortalecimento da formação docente, da intencionalidade pedagógica voltada à flexibilização curricular e da promoção da autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação. Assim, a presente proposta busca propor ações formativas e colaborativas que promovam um ambiente inclusivo, em consonância com as normativas legais vigentes.

#### Objetivo Geral

Promover a inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial e com transtornos de aprendizagem, por meio de ações fundamentadas nas legislações vigentes e diretrizes do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, assegurando o direito à aprendizagem, à equidade e à participação plena no ambiente escolar.

#### Objetivos Específicos

1. **Mapear e identificar** as categorias de deficiências e transtornos de aprendizagem mais recorrentes nas escolas da rede pública estadual, subsidiando a prática pedagógica com informações técnicas e legais.

2. **Orientar a equipe escolar** sobre as legislações nacionais (LDBEN de 1996, PNE de 2014, BNCC de 2017, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI – Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e diretrizes do Ministério da Saúde - V - Integralidade, tratando a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos,

---

<sup>2</sup> Autor, Profissional em Educação Física e Pedagogo. Mestrando Profissional em Educação pela UEMS. E-mail: profcabral7@gmail.com

<sup>3</sup> Orientador, Doutor em Educação.

fortalecendo o enfrentamento das vulnerabilidades, que possam comprometer o pleno desenvolvimento do estudante (Brasil, 2025), garantindo embasamento legal para a elaboração e revisão dos PPPs.

3. **Fornecer estratégias pedagógicas inclusivas** que respeitem as necessidades individuais dos estudantes, favorecendo a flexibilização curricular e práticas de ensino diferenciadas.

4. **Capacitar os professores** para identificar sinais de deficiências e transtornos de aprendizagem, fortalecendo o trabalho conjunto com as famílias e os serviços de saúde e apoio especializado.

5. **Subsidiar a construção e reformulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs)** das escolas com foco em inclusão e equidade, garantindo que contemplem recomendações práticas de acolhimento, acessibilidade, flexibilização curricular e acompanhamento sistemático.

6. **Promover a cultura da inclusão** no ambiente escolar, incentivando a cooperação, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças entre os estudantes.

## **1 MANUAL DE LEGISLAÇÃO E CATEGORIAS DE DEFICIÊNCIAS E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

Este manual apresenta as principais legislações relacionadas à educação inclusiva e especial, bem como as categorias de deficiências e distúrbios de aprendizagem reconhecidas, oferecendo suporte para a criação ou revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas.

### **1.1 Legislação Nacional**

A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva para todos, destacando a responsabilidade do Estado, das famílias e das instituições educacionais. Alguns dos principais documentos legais relacionados à inclusão são:

Constituição Federal de 1988 – Artigos 205 a 214: A Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 205-214). Este princípio garante que políticas públicas devem contemplar todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996: Esta lei estabelece a obrigatoriedade da educação inclusiva, determinando que escolas ofereçam atendimento especializado e adaptação curricular para estudantes com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 1996, art. 59). A LDBEN reforça que a escola deve eliminar barreiras que impeçam a aprendizagem de todos os alunos.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015: Esta lei regulamenta os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação inclusiva, garantindo atendimento educacional especializado e condições de acessibilidade em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2015, art. 28-31). A LBI é um marco legal para assegurar igualdade de oportunidades na aprendizagem.

Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014: O PNE define metas para universalizar a educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e permanência na escola até 2024 (BRASIL, 2014, meta 4). O plano prevê ações específicas para a formação de professores e a adaptação de currículos, ambientes e materiais didáticos.

Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A BNCC orienta que o currículo escolar seja flexível e adaptável às necessidades de todos os estudantes, promovendo a inclusão e o aprendizado significativo (BRASIL, 2017, p. 25-30). As diretrizes incentivam práticas pedagógicas que considerem as diversidades e potencialidades de cada aluno.

## **1.2 Diretrizes do Estado de Mato Grosso do Sul**

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) estabelece políticas e orientações para atendimento de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, incluindo programas de formação continuada, Sala de Recursos Multifuncionais, apoio pedagógico especializado e acompanhamento de Centros de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI, CEAME, CAS, CAP-DV).

Trazer aqui o PEE e o referencial curricular da rede estadual, o que eles trazer sobre a inclusão.

## **1.3 Categorias de Deficiências e Distúrbios de Aprendizagem**

A educação inclusiva requer a compreensão das diferentes deficiências e necessidades educacionais, de modo a promover o aprendizado efetivo e a participação de todos os estudantes. Entre as principais condições estão:

**Deficiência Visual** – Inclui baixa visão e cegueira. Estudantes com deficiência visual necessitam de recursos adaptados, como materiais em braile, softwares de leitura e tecnologias assistivas que facilitem a percepção e a interação com o conteúdo escolar (BRASIL, 2015).

**Deficiência Auditiva** – Compreende surdez total ou parcial. O atendimento inclui o apoio de professores especializados, intérpretes de Libras e mediadores que possibilitem a comunicação efetiva e a aprendizagem (BRASIL, 2015).

**Deficiência Intelectual** – Caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. O atendimento é realizado com apoio educacional em sala regular e acompanhamento individualizado, promovendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais (BRASIL, 2015).

**Deficiência Física** – Envolve limitações motoras ou físicas que dificultam a mobilidade ou o desempenho de tarefas. A educação inclusiva requer adaptações arquitetônicas, equipamentos e recursos assistivos que garantam acessibilidade e participação plena (BRASIL, 2015).

**Altas Habilidades/Superdotação** – Refere-se a estudantes com desempenho significativamente acima da média em áreas específicas. O acompanhamento especializado e programas de enriquecimento curricular são fundamentais para estimular o desenvolvimento cognitivo e criativo (BRASIL, 2015).

**Distúrbios de Aprendizagem** – Incluem condições como dislexia, discalculia, TDAH e transtornos globais do desenvolvimento. O atendimento envolve adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e acompanhamento especializado para atender às necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 2015).

## **2. Recomendações Práticas para o PPP Escolar**

Para orientar a construção ou atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com foco na educação inclusiva e especial, sugere-se seguir as seguintes recomendações detalhadas:

### **2.1 Diagnóstico Escolar**

Para a implementação efetiva da educação inclusiva, é fundamental realizar um levantamento detalhado do perfil dos estudantes, identificando deficiências, transtornos de aprendizagem e outras necessidades educacionais especiais. Este processo deve ser contínuo, sistemático e baseado em observações pedagógicas, registros escolares, avaliações diagnósticas e instrumentos padronizados, sempre considerando as especificidades de cada aluno (AINSCOW, 1997; AJURIAGUERRA, 1975).

O diagnóstico participativo envolve toda a equipe escolar – professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e demais profissionais de apoio – assim como as famílias, garantindo que a compreensão das necessidades de cada estudante seja completa e contextualizada (ANDRÉ; DIAS, 2010). A participação ativa da família é essencial para compreender aspectos emocionais, sociais e culturais que podem influenciar o aprendizado (ARANHA, 1995).

Entre as ações recomendadas para o levantamento do perfil dos alunos estão:

1. Observação direta em sala de aula e nas interações sociais, identificando dificuldades, habilidades e interesses específicos.
2. Aplicação de testes e instrumentos diagnósticos, respeitando critérios éticos e individualizados, para confirmar suspeitas de deficiências ou transtornos de aprendizagem (ALDA; SERRANO-TRONCOSO, 2013).
3. Entrevistas e questionários com familiares, para identificar demandas e contextos familiares que possam afetar o desenvolvimento do estudante.
4. Registro sistemático das informações, que deve ser atualizado periodicamente, permitindo que intervenções pedagógicas sejam ajustadas conforme o progresso do aluno.
5. Reuniões colaborativas, envolvendo professores, especialistas e familiares, para discutir estratégias de ensino, adaptações curriculares e acompanhamento individualizado (BATISTA; ENUMO, 2004).

Dessa forma, o levantamento do perfil dos estudantes não é apenas uma etapa formal, mas um processo dinâmico de construção do conhecimento sobre cada aluno, permitindo que as práticas pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma inclusiva, equitativa e eficiente (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

## **2.2 Formação Docente**

A formação continuada é um elemento estratégico para a efetivação da educação inclusiva, pois permite que os professores do ensino regular e os profissionais de apoio desenvolvam competências necessárias para atender a diversidade de estudantes (AINSCOW, 1997; ANDRÉ; DIAS, 2010). Essa formação deve abranger:

1. **Legislação e políticas públicas de inclusão**, como a Constituição Federal (1988), a LDBEN 9.394/1996, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), promovendo o conhecimento dos direitos e deveres no contexto escolar.

2. **Metodologias de ensino diferenciadas**, que considerem diferentes estilos de aprendizagem, incluindo estratégias adaptadas para deficiências sensoriais, intelectuais, físicas e transtornos de aprendizagem (ARANHA, 1995; BARBOSA, 2016).

3. **Utilização de recursos assistivos**, como softwares educativos, materiais em braile, intérpretes de libras, equipamentos de apoio à mobilidade e tecnologias de comunicação alternativa (APAE, 2024; BANDIM, 2011).

Além disso, é fundamental garantir a atuação colaborativa entre professores do ensino regular e professores de apoio, promovendo:

- Planejamento conjunto das atividades pedagógicas;
- Troca de informações sobre estratégias de ensino individualizadas;
- Avaliação compartilhada do progresso dos alunos;
- Discussão sobre ajustes necessários nas adaptações curriculares (BATISTA; ENUMO, 2004; BIALER; VOLTOLINI, 2022).

Essa abordagem colaborativa não apenas amplia a eficácia das práticas inclusivas, como também fortalece o desenvolvimento profissional dos educadores, criando um ambiente escolar mais integrado e responsivo às necessidades de todos os estudantes (AINSCOW, 1997; ARANHA, 2006).

### **2.3 Flexibilização Curricular**

A flexibilização curricular consiste em adaptar conteúdos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, garantindo o acesso efetivo à aprendizagem (AINSCOW, 1997; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013). Essa prática respeita a individualidade, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Entre as ações fundamentais da flexibilização curricular, destacam-se:

1. Adequação dos conteúdos: seleção e adaptação de materiais didáticos, recursos digitais, textos em braile ou em linguagem simplificada, de acordo com as necessidades do estudante (BARBOSA, 2016; BANDIM, 2011).
2. Estratégias pedagógicas diferenciadas: utilização de métodos de ensino ativos, cooperativos e multimodais que permitam participação de todos os alunos (ARANHA, 1995; AJURIAGUERRA, 1975).
3. Avaliação adaptada: aplicação de provas, atividades e instrumentos avaliativos que considerem as particularidades do estudante, evitando comparações injustas e focando no progresso individual (APAE, 2024; BATISTA; ENUMO, 2004).
4. Ritmo de aprendizagem individualizado: planejamento de atividades com tempos diferenciados, respeitando a velocidade de assimilação e garantindo oportunidades de reforço ou aprofundamento (ARANHA, 2006; AINSCOW, 1997).

A flexibilização curricular, portanto, não se limita a modificações pontuais, mas envolve uma reorganização intencional do ensino, promovendo inclusão real e efetiva de todos os alunos no processo educacional (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013).

#### **2.4 Recursos e Tecnologias Assistivas**

A disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e recursos assistivos é essencial para promover a participação plena de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais (AINSCOW, 1997; APAE, 2024).

Entre os principais recursos, destacam-se:

Materiais pedagógicos adaptados: livros em braile, textos ampliados, figuras táteis, softwares educativos com ajustes de contraste, entre outros, permitindo acesso ao conteúdo de forma personalizada (BARBOSA, 2016; BANDIM, 2011).

Softwares assistivos e tecnologias digitais: programas de leitura e escrita, sintetizadores de voz, aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa, que favorecem a autonomia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013).

Equipamentos de acessibilidade: cadeiras de rodas, mesas adaptadas, rampas, intérprete de Libras e sistemas de áudio, que garantem a mobilidade e interação de todos os alunos dentro do ambiente escolar (ARANHA, 1995; AJURIAGUERRA, 1975).

Recursos de comunicação e mediação: uso de pictogramas, recursos visuais e mediadores pedagógicos, permitindo que estudantes com diferentes habilidades participem ativamente das atividades e se expressem adequadamente (APAE, 2024; BATISTA; ENUMO, 2004).

O uso intencional e planejado desses recursos contribui para a redução de barreiras educacionais, promove a autonomia do estudante e fortalece a implementação de uma educação inclusiva efetiva (AINSCOW, 1997; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013).

## **2.5 Acompanhamento e Monitoramento**

O acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes é fundamental para garantir a efetividade da educação inclusiva, permitindo identificar necessidades, ajustar estratégias e promover a aprendizagem de forma individualizada (AINSCOW, 1997; ANDRÉ; DIAS, 2010).

As principais ações incluem:

Registros sistemáticos do desempenho: documentar atividades, avaliações, participação em sala e progresso individual, possibilitando análises precisas sobre o desenvolvimento do estudante (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013).

Reuniões periódicas com a equipe pedagógica: promover encontros entre professores do ensino regular, professores de apoio e especialistas, para discutir o desempenho, compartilhar estratégias e planejar intervenções (ARANHA, 2006; APAE, 2024).

Envolvimento da família: manter os pais ou responsáveis informados sobre o progresso do estudante, estratégias aplicadas e resultados alcançados, fortalecendo a parceria escola-família (BATISTA; ENUMO, 2004; BANDIM, 2011).

Avaliação da eficácia das adaptações e intervenções: revisar constantemente se os recursos, metodologias e adaptações estão atendendo às necessidades do estudante, promovendo ajustes quando necessário (AINSCOW, 1997; AJURIAGUERRA, 1975).

A avaliação contínua permite que a escola seja responsiva às necessidades específicas de cada estudante, garantindo aprendizagem significativa e inclusão efetiva (BARBOSA, 2016; BIALER; VOLTOLINI, 2022).

## **2.6 Articulação com Serviços de Apoio**

Estabelecer parcerias com Centros de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI, CEAME, CAS, CAP-DV) e outros serviços de apoio psicológico e pedagógico, garantindo encaminhamentos adequados e suporte especializado quando necessário.

## 2.7 Avaliação e Revisão do PPP

A revisão periódica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é essencial para que a escola mantenha a educação inclusiva como princípio estruturante de sua prática pedagógica (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013; ARANHA, 2006).

As principais ações incluem:

1. Análise dos dados coletados: utilizar registros do acompanhamento do progresso dos estudantes, avaliações e observações, para identificar ajustes necessários no planejamento pedagógico (AINSCOW, 1997; ANDRÉ; DIAS, 2010).

2. Consideração das mudanças nas políticas educacionais: integrar novas legislações, diretrizes da BNCC, Plano Nacional de Educação (PNE) e demais normas que impactem a educação inclusiva (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDBEN 9.394/1996; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015).

3. Garantia de inclusão em todas as etapas do planejamento: assegurar que a organização curricular, estratégias de ensino, recursos pedagógicos e avaliação estejam adequados às necessidades de todos os estudantes, respeitando a diversidade e promovendo a equidade (BARBOSA, 2016; BANDIM, 2011).

4. Participação da comunidade escolar: envolver professores, gestores, estudantes e famílias na revisão do PPP, promovendo decisões coletivas e compartilhadas sobre as práticas inclusivas (APAE, 2024; BATISTA; ENUMO, 2004).

A revisão constante do PPP contribui para uma escola mais democrática, reflexiva e inclusiva, capaz de se adaptar às demandas de seus estudantes e à evolução das políticas educacionais (AINSCOW, 1997; BIALER; VOLTOLINI, 2022).

## 3. Público-Alvo

- Professores regentes;
- Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE);
- Coordenadores pedagógicos;
- Gestores escolares;
- Estudantes e suas famílias.

## 4. Referências

ALMEIDA, T. C. de O.; OLIVEIRA, R. de C. da S. da S. Políticas educacionais brasileiras para EJA e a educação permanente. *Revista HISTEDBR ON-LINE*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2013. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659484/26832>. Acesso em: 18 jun. 2025.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15-40.

ANDRÉ, M. E. D. A.; DIAS, H. N. O. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 63-76.

APAE. *Inclua-se: conviver com a diversidade é um privilégio*. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43e3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, G. O. *Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BANDIM, J. M. *Autismo: uma abordagem prática*. Recife: Edições Bagaço, 2011.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. **Inclusão escolar e deficiência mental**: análise da interação social. *Estudos de Psicologia*, Vitória, v. 9, 2004.

BIALER, M.; VOLTOLINI, R. **Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história**. *Psicologia em Estudo*, v. 27, e45865, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº4.621- **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande: SED, 2014. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf> Acesso em: 12 jul. 2025.