



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**FABYANNA BENÍCIO TEIXEIRA**

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE  
DOS MARCOS LEGAIS E DADOS INSTITUCIONAIS DA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2026**

**FABYANNA BENÍCIO TEIXEIRA**

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE  
DOS MARCOS LEGAIS E DADOS INSTITUCIONAIS DA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Política Pública Educacional

**Orientadora:** Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2026**

T266p

Teixeira, Fabyanna Benício.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: análise dos marcos legais e dados institucionais da rede municipal de educação de Vitória da Conquista-BA / Fabyanna Benício Teixeira, 2026.

183 f. : il., color.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Ennia Débora Passos Braga Pires.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 172 - 179

1. Educação inclusiva - Política governamental - Brasil. 2. Educação especial. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. T.

CDD 371.90460981

FABYANNA BENÍCIO TEIXEIRA

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ANÁLISE  
DOS MARCOS LEGAIS E DADOS INSTITUCIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED),  
da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório  
para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires (PPGE/UESB)  
Profa. Orientadora

---

Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes (PPGELS e PPGE/UESB)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior (PPGE/UESB)  
Membro Interno

*“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência.”  
(Marx, 2013, p. 112)*

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, pelo cuidado poderoso ao longo da caminhada, pelos livramentos concedidos e pelas novas oportunidades de encarar a vida com mais leveza, esperança e serenidade.

Dedico também a todos os estudantes da Educação Especial Inclusiva que, mesmo presentes no espaço escolar, ainda enfrentam formas veladas de segregação e integração, sendo, por vezes, percebidos como entraves no cotidiano da sala de aula. Que jamais lhes seja negado o direito de existir, aprender e ocupar, com dignidade, todos os espaços que historicamente lhes foram limitados.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da construção desta dissertação, muitas pessoas foram fundamentais para que este percurso fosse possível e significativo. Por isso, expresso aqui minha sincera gratidão àqueles que, de diferentes formas, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal durante o mestrado.

À minha família, agradeço pelo apoio irrestrito, pela presença constante e por acreditarem em minhas potencialidades, inclusive nos momentos em que eu própria não conseguia reconhecê-las. O incentivo, o cuidado e a confiança de vocês foram essenciais para que eu permanecesse firme diante dos desafios deste processo.

À Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes e ao Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior, agradeço pela generosidade em aceitarem compor a banca examinadora desta pesquisa desde o exame de qualificação. Sou grata pelas leituras cuidadosas, pelas observações criteriosas e pelas contribuições acadêmicas que evidenciaram tanto os avanços quanto os aspectos que necessitavam de maior aprofundamento e reelaboração, contribuindo significativamente para o amadurecimento deste trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado da linha de Política Pública Educacional, agradeço pela convivência construída ao longo desta trajetória, marcada pelo compartilhamento de angústias, desafios, aprendizados e conquistas. Sou grata pela generosidade com que acolhemos as dificuldades uns dos outros e, sobretudo, pela capacidade de celebrarmos cada conquista alcançada coletivamente e individualmente. Em meio às exigências acadêmicas do mestrado, essa rede de apoio tornou o percurso mais humano, leve e significativo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE), agradeço pelo compartilhamento de conhecimentos, experiências e diálogos construídos ao longo desse percurso coletivo e, ao mesmo tempo, solitário que caracterizou o processo de escrita da dissertação, a convivência no grupo tornou o percurso mais reflexivo, acolhedor e formativo.

De modo muito especial, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires, pela orientação técnica e pedagógica conduzida com compromisso, sensibilidade e seriedade acadêmica. Agradeço, sobretudo, pela escuta atenciosa e pelo acolhimento em momentos que ultrapassaram os limites formais da orientação de pesquisa. Sua presença,

humanidade e compromisso com a formação acadêmica foram fundamentais durante toda a trajetória do mestrado.

Esta dissertação simboliza não apenas a finalização de uma etapa acadêmica, mas também um processo de crescimento pessoal, marcado por aprendizagens e desafios que contribuíram significativamente para minha existência.

Por fim, agradeço a Deus pela força, pela sabedoria e pela oportunidade de vivenciar esta trajetória de formação e crescimento.

BENÍCIO TEIXEIRA, Fabyanna. **A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: Análise dos Marcos Legais e Dados Institucionais da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista – Ba.** 2026, 183 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista-Bahia, 2026.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista–BA, considerando a legislação, os dados institucionais e documentos normativos, no período de 2014 a 2024. Fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) o trabalho tem natureza teórico-documental e analítico. As fontes analisadas abrangem marcos legais nacionais e municipais, dados de matrículas e documentos institucionais, como Projetos Político-Pedagógicos. A investigação buscou responder se as diretrizes da política nacional de educação inclusiva estão evidenciadas no âmbito municipal e partiu de objetivos que englobam a conformidade normativa, análise de terminologias, informações de Salas de Recursos Multifuncionais, dados de matrícula e avaliação dos avanços e desafios da política de educação inclusiva. A busca pelas fontes seguiu os pressupostos da abordagem documental proposta por Cellard (2012), que enfatiza a importância da crítica as fontes e da contextualização histórica dos documentos, vinculada ao referencial crítico das categorias metodológicas da historicidade, totalidade e mediação do MHD. Tais categorias possibilitaram entender a política pública como resultado de lutas sociais e processos históricos, compreender a sua vinculação as relações sociais e analisar as mediações que ocorrem entre as normas nacionais e sua efetivação no contexto municipal. As categorias de conteúdo (interpretação inadequada das normativas legais; formação inicial e continuada dos docentes; falta de clareza quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e deficiência na infraestrutura adaptada), identificadas no decorrer da pesquisa, foram inseridas para uma compreensão aprofundada e fundamentada da realidade investigada. Os resultados evidenciaram que a política nacional de educação especial inclusiva está incorporada aos documentos normativos e administrativos do município, especialmente por meio da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e da ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial. Contudo, a análise revelou a permanência de concepções e terminologias vinculadas ao modelo médico e integracionista, além de contradições entre as normativas municipais e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Também identificamos desigualdades na distribuição das SRMs, limitações na infraestrutura adaptada e fragilidades relacionadas à formação docente e à compreensão do papel do AEE. Concluímos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está evidenciada na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA. Entretanto, é marcada por permanências históricas, como a centralidade do laudo clínico, a utilização de terminologias associadas a modelos

anteriores da educação especial inclusiva e os desafios estruturais que ainda limitam a efetivação plena dos princípios da educação inclusiva no cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Políticas Públicas - Política Nacional - Educação Especial – Educação Inclusiva – Inclusão Escolar – Ensino Fundamental - Materialismo Histórico-Dialético.*

## ABSTRACT

This research investigated the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), concerning the early years of Elementary Education within the Municipal School System of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, considering legislation, institutional data, and normative documents from 2014 to 2024. Grounded in Historical-Dialectical Materialism (HDM), the study is theoretical-documentary and analytical in nature. The sources analyzed include national and municipal legal frameworks, enrollment data, and institutional documents, such as Political-Pedagogical Projects (Projetos Político-Pedagógicos). The investigation sought to determine whether the guidelines of the national inclusive education policy are evidenced at the municipal level and was guided by objectives encompassing normative compliance, the analysis of terminology, information regarding Multifunctional Resource Rooms (Salas de Recursos Multifuncionais), enrollment data, and the assessment of advances and challenges related to inclusive education policy. The search for sources followed the assumptions of the documentary approach proposed by Cellard (2012), which emphasizes the importance of source criticism and the historical contextualization of documents, articulated with the critical framework of the methodological categories of historicity, totality, and mediation within HDM. These categories made it possible to understand public policy as the result of social struggles and historical processes, to comprehend its relationship with social relations, and to analyze the mediations occurring between national regulations and their implementation in the municipal context. The content categories—inadequate interpretation of legal regulations; initial and continuing teacher education; lack of clarity regarding Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado-AEE); and deficiencies in adapted infrastructure—identified throughout the research were incorporated to provide a deeper and theoretically grounded understanding of the reality under investigation. The findings revealed that the national inclusive special education policy is incorporated into the municipality's normative and administrative documents, particularly through the institutionalization of Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado-AEE), the implementation of Multifunctional Resource Rooms (Salas de Recursos Multifuncionais-SRMs), and the expansion of enrollment among the target population of Special Education. However, the analysis revealed the persistence of conceptions and terminology associated with the medical and integrationist model, as well as contradictions between municipal regulations and the schools' Political-Pedagogical Projects (Projetos Político-Pedagógicos). We also identified inequalities in the distribution of SRMs, limitations in adapted infrastructure, and weaknesses related to teacher education and the understanding of the role of AEE. We conclude that the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) is evidenced within the Municipal School System of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. Nevertheless, it is marked by historical continuities, such as the centrality of clinical reports, the use of terminology associated with previous models of inclusive special education, and structural challenges that still limit the full implementation of the principles of inclusive education in everyday school life.

**Keywords:** Public Policies; National Policy; Special Education; Inclusive Education; School Inclusion; Elementary Education; Historical-Dialectical Materialism.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Categorias metodológicas .....                              | 44 |
| <b>Figura 2:</b> O movimento dialético na pesquisa.....                      | 45 |
| <b>Figura 3:</b> Dialética entre o universal, o particular e o singular..... | 59 |
| <b>Figura 4:</b> Nuvem de palavras-chave .....                               | 71 |
| <b>Figura 5:</b> Inclusão, Leonardo Paiva .....                              | 96 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1:</b> Evolução da Taxa de Escolarização de Crianças de 6 a 14 anos (2010-2022) .....                                            | 46 |
| <b>Gráfico 2:</b> Comparação entre o Estado onde está localizado o Programa de Pós-graduação e o Estado onde se situa o campo empírico..... | 74 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Quantidade de alunos público-alvo por escola urbana .....                             | 48  |
| <b>Quadro 2:</b> Quantidade de alunos público-alvo por escola do campo .....                           | 50  |
| <b>Quadro 3:</b> Fontes Normativas Nacionais .....                                                     | 57  |
| <b>Quadro 4:</b> Fontes Normativas Municipais .....                                                    | 58  |
| <b>Quadro 5:</b> Buscas na BDTD sem utilizar filtros ou operadores booleanos .....                     | 69  |
| <b>Quadro 6:</b> Buscas no banco da CAPES sem utilizar filtros ou operadores booleanos .....           | 69  |
| <b>Quadro 7:</b> Buscas na BDTD e no banco da CAPES utilizando filtros e os operadores booleanos ..... | 70  |
| <b>Quadro 8:</b> Publicações selecionadas na BDTD e no banco da CAPES .....                            | 71  |
| <b>Quadro 9:</b> Síntese das dissertações selecionadas na BDTD .....                                   | 72  |
| <b>Quadro 10:</b> Síntese da Dissertação selecionada no banco da CAPES .....                           | 73  |
| <b>Quadro 11:</b> Contribuição para a política de educação especial inclusiva .....                    | 112 |
| <b>Quadro 12:</b> Relação Escolas e Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais .....            | 138 |
| <b>Quadro 13:</b> Matrículas por Escola (Área Urbana – 2024) .....                                     | 145 |
| <b>Quadro 14:</b> Matrículas por Escola (Área Rural – 2024) .....                                      | 147 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1:</b> IDEB da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista nos anos de 2021 e 2023..... | 47  |
| <b>Tabela 2:</b> Interseção dos anos de publicação entre a BDTD e o banco da CAPES                     | 74  |
| <b>Tabela 3:</b> Quantitativo registrado por ano de matrículas (público-alvo) .....                    | 113 |
| <b>Tabela 4:</b> Evolução das Matrículas na Rede de Ensino (2014–2024).....                            | 144 |

## **Anexos**

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| <b>Anexo 1:</b> Autorização para coleta de dados ..... | 183 |
|--------------------------------------------------------|-----|

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

|              |                                                                        |
|--------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>ADI</b>   | Ação Direta de Inconstitucionalidade                                   |
| <b>ADPF</b>  | Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental                     |
| <b>AEE</b>   | Atendimento Educacional Especializado                                  |
| <b>APAE</b>  | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                           |
| <b>AVE</b>   | Auxiliar de Vida Escolar                                               |
| <b>BDTD</b>  | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                  |
| <b>CAPES</b> | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| <b>CEIA</b>  | Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade             |
| <b>CRFB</b>  | Constituição da República Federativa do Brasil                         |
| <b>ECA</b>   | Estatuto da Criança e do Adolescente                                   |
| <b>EJA</b>   | Educação de Jovens e Adultos                                           |
| <b>IBGE</b>  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| <b>IBICT</b> | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia             |
| <b>IDEB</b>  | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| <b>IDHM</b>  | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                             |
| <b>INEP</b>  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>LB</b>    | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência                   |
| <b>LDB</b>   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| <b>MEC</b>   | Ministério da Educação e Cultura                                       |
| <b>MHD</b>   | Materialismo Histórico-Dialético                                       |
| <b>NEE</b>   | Necessidades Educacionais Especiais                                    |
| <b>NGIME</b> | Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância         |
| <b>ONU</b>   | Organização das Nações Unidas                                          |

|                |                                                                             |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>PCD</b>     | Pessoas com Deficiência                                                     |
| <b>PEE/BA</b>  | Plano Estadual de Educação da Bahia                                         |
| <b>PIB</b>     | Produto Interno Bruto                                                       |
| <b>PME</b>     | Plano Municipal de Educação                                                 |
| <b>PMVC</b>    | Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista                                |
| <b>PNE</b>     | Plano Nacional de Educação                                                  |
| <b>PNEE</b>    | Política Nacional de Educação Especial                                      |
| <b>PNEEPEI</b> | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| <b>PPGED</b>   | Programa de Pós-graduação em Educação                                       |
| <b>PPP</b>     | Projeto Político-Pedagógico                                                 |
| <b>SEI</b>     | Estudos Econômicos e Sociais da Bahia                                       |
| <b>SEMESP</b>  | Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação                        |
| <b>SMED</b>    | Secretaria Municipal de Educação                                            |
| <b>SRM</b>     | Sala de Recurso Multifuncional                                              |
| <b>STF</b>     | Supremo Tribunal Federal                                                    |
| <b>TEA</b>     | Transtorno do Espectro Autista                                              |
| <b>TGD</b>     | Transtornos Globais do Desenvolvimento                                      |
| <b>TI</b>      | Território de Identidade                                                    |
| <b>TRS</b>     | Teoria das Representações Sociais                                           |
| <b>UFJF</b>    | Universidade Federal de Juiz de Fora                                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                      | <b>21</b>  |
| <b>2. ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO .....</b>                 | <b>28</b>  |
| 2.1 O método .....                                                                                              | 28         |
| 2.2 A pesquisa em educação direcionada pelo MHD .....                                                           | 33         |
| 2.3 O MHD e a Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva .....                                      | 35         |
| 2.4 Categorias metodológicas.....                                                                               | 37         |
| 2.5 Categorias de conteúdo .....                                                                                | 44         |
| 2.6 Caracterização do locus de pesquisa: município de Vitória da Conquista-BA .....                             | 46         |
| 2.7 Tipo de Pesquisa .....                                                                                      | 53         |
| 2.8 Fontes normativas e institucionais para a análise .....                                                     | 57         |
| 2.9 Procedimentos de coleta de dados .....                                                                      | 59         |
| 2.10 Análise de dados .....                                                                                     | 60         |
| <b>3. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM DISSERTAÇÕES E TESES.....</b>                       | <b>62</b>  |
| 3.1 A revisão sistemática .....                                                                                 | 63         |
| 3.2 Metodologia da revisão sistemática .....                                                                    | 65         |
| 3.3 Apresentação e organização dos trabalhos selecionados .....                                                 | 69         |
| 3.4 Análise das pesquisas sobre a implementação da política nacional de educação especial inclusiva .....       | 75         |
| 3.5 Considerações sobre a análise das dissertações .....                                                        | 85         |
| <b>4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>                                                         | <b>88</b>  |
| 4.1 Apontamentos sobre a evolução histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil .....                    | 91         |
| 4.2 Marcos legais e políticas públicas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ..... | 97         |
| 4.3 Políticas Nacionais de Educação Especial (2008 e 2020) .....                                                | 102        |
| 4.4 Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) .....                                                       | 105        |
| 4.5 Debates contemporâneos (2016-2024).....                                                                     | 107        |
| 4.6 Síntese crítica e implicações para o objeto de pesquisa.....                                                | 109        |
| <b>5. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA.....</b>              | <b>110</b> |

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1 Análise geral da implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal ..... | 111        |
| 5.1.2 Tensões, disputas e contradições identificadas nos documentos municipais .....                           | 116        |
| 5.1.3 Articulação da política municipal com as demais políticas educacionais .....                             | 120        |
| 5.2 Conformidade das Normas Municipais com a Política Nacional de Educação Especial .....                      | 123        |
| 5.2.1 Análise da aderência normativa .....                                                                     | 124        |
| 5.2.2 Lacunas e retrocessos .....                                                                              | 126        |
| 5.3 Análise das Terminologias Empregadas nas Normativas Municipais .....                                       | 129        |
| 5.3.1 Atualização ou descompasso conceitual .....                                                              | 129        |
| 5.3.2 Coerência interna nos documentos .....                                                                   | 132        |
| 5.3.3 Implicações político-pedagógicas das terminologias .....                                                 | 134        |
| 5.4 Estrutura, Distribuição e Organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) .....                   | 136        |
| 5.4.1 Historicidade da implantação das SRMs .....                                                              | 136        |
| 5.4.2 Distribuição territorial e desigualdades estruturais .....                                               | 138        |
| 5.4.5 Articulação das SRMs com a proposta pedagógica da rede .....                                             | 142        |
| 5.5 Análise Quantitativa das Matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (2014–2024) .....                 | 143        |
| 5.5.1 Evolução histórica das matrículas (2014–2024) .....                                                      | 143        |
| 5.5.2 Desigualdades territoriais e institucionais .....                                                        | 145        |
| 5.6 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas Seleccionadas .....                           | 152        |
| 5.6.1 Diretrizes inclusivas no PPP da escola de tempo integral .....                                           | 153        |
| 5.6.2 Diretrizes inclusivas no PPP da escola de tempo parcial .....                                            | 156        |
| 5.6.3 Diretrizes inclusivas e direitos humanos nos PPPs das escolas investigadas .....                         | 159        |
| 5.7 Categorias analíticas da pesquisa .....                                                                    | 162        |
| 5.7.1. Interpretação equivocada das normativas legais .....                                                    | 162        |
| 5.7.2. Formação inicial e continuada dos professores .....                                                     | 163        |
| 5.7.3. Falta de objetividade em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....                   | 164        |
| 5.7.4. Ausência de infraestrutura adaptada .....                                                               | 164        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                           | <b>166</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                       | <b>172</b> |
| <b>APÊNDICE 1 .....</b>                                                                                        | <b>180</b> |
| <b>ANEXO 1: Autorização para coleta de dados .....</b>                                                         | <b>183</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

*“A negação de uma parte da humanidade é sacrifício  
Exercida desde antes do milagre do solstício  
Um desperdício da condição natural  
De uma parcela que ao me excluir se afirma universal”  
(Billy Saga, 2022)*

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representa um dos marcos relevantes da política educacional brasileira na busca por uma educação comprometida com a equidade e com o reconhecimento da diversidade humana. Desde sua publicação, em 2008, afirma o compromisso do Estado com a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Orienta os sistemas de ensino a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes no ensino regular, a continuidade nos diferentes níveis educacionais e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, estabelece a transversalidade da modalidade de educação especial em todas as etapas da educação básica e do ensino superior, prevê a formação de professores e demais profissionais para práticas inclusivas, incentiva a participação da família e da comunidade no processo educacional e reforça a necessidade de condições de acessibilidade, bem como de articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas.

Ao reafirmar o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à escolarização no ensino regular, a PNEEPEI propõe mudanças em relação aos modelos historicamente marcados pela exclusão, orientando a construção de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Com isso, investigar como suas diretrizes se expressam no âmbito das redes municipais constitui uma questão relevante para compreender as formas pelas quais uma política formulada nacionalmente é incorporada às legislações, normativas, documentos e formas de organização dos sistemas locais de ensino. É nessa perspectiva que situamos o município de Vitória da Conquista-BA como lócus desta investigação.

A relevância do tema não se limita a compreensão de dispositivos legais, mas perpassa por um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma sociedade inclusiva. A efetivação de políticas públicas dessa grandeza expressa o

nível de comprometimento do Estado e de suas instituições em garantir os direitos humanos fundamentais. Compreendemos, ainda, que a escola pública, além de sua função formativa, ocupa um lugar significativo na vida dos estudantes e das comunidades que atende. Em determinadas realidades, constitui também espaço de convivência, cuidado e proteção social, no qual os estudantes estabelecem vínculos, realizam refeições e podem encontrar adultos de referência para o acolhimento de suas demandas e, em alguns casos, comunicar situações de violência vivenciadas fora do ambiente escolar. Assim, entendemos que discutir a implementação da PNEPEI no âmbito municipal implica problematizar as condições necessárias para que o direito à educação inclusiva seja assegurado no cotidiano escolar.

É a partir da compreensão da educação como direito social e como dimensão fundamental da formação humana que se insere minha trajetória acadêmica e profissional, construída em diferentes espaços educacionais, entre eles a rede privada de ensino, a rede pública, o ensino técnico e o ensino superior. Foi especialmente na atuação como professora alfabetizadora que o compromisso com a educação pública e inclusiva adquiriu maior profundidade e significado. A experiência cotidiana com crianças em processo de alfabetização possibilitou compreender a educação para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo a apropriação do conhecimento como elemento importante para a autonomia, a dignidade e a participação social dos sujeitos. Acompanhar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e as transformações que ele produz na relação da criança com o conhecimento (acontecimento que, para muitos, pode parecer simples) contribuiu para fortalecer as inquietações que posteriormente se constituíram em questões desta investigação.

Entre essas inquietações, destaco situações vivenciadas com estudantes da educação especial que, embora matriculados na rede regular de ensino, encontravam dificuldades relacionadas às condições necessárias à sua permanência e participação no ambiente escolar. Em algumas situações observadas durante a experiência docente, por exemplo, a ausência de Auxiliar de Vida Escolar (AVE)<sup>1</sup> repercutia na frequência dos estudantes. Tais experiências suscitaram questionamentos acerca de como a política de educação especial inclusiva vinha sendo incorporada no âmbito

---

<sup>1</sup> É o profissional que auxilia os alunos com deficiência que necessitam de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação, locomoção. Este profissional deve contribuir para o alcance da autonomia e independência dos alunos, e consequentemente a promoção da inclusão escolar (Vitória da Conquista, 2014).

municipal e de quais condições estruturais, pedagógicas e institucionais estavam previstas para a garantia do direito à educação.

No cotidiano da docência, a interação com estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE) também ampliou essas inquietações. É comum que muitas crianças ingressem na escola sem um diagnóstico formal, tornando essencial o olhar atento e sensível do professor para identificar necessidades e para construir estratégias pedagógicas capazes de favorecer sua participação nas atividades escolares. Entre as experiências vivenciadas, recorro um dos fatos ocorrido em sala de aula envolvendo um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, em determinados momentos, percorria a sala repetidamente ou não realizava as atividades propostas e, em outras circunstâncias, estabelecia formas próprias de interação e demonstrava afeto, como quando me presenteou com flores. Mais do que uma experiência individual ela contribuiu para suscitar questionamentos sobre as condições oferecidas pela escola e pela rede de ensino para atender às especificidades dos estudantes.

Essa e outras vivências na docência, permeadas por desafios e também por experiências significativas de inclusão, me mostraram que as políticas educacionais não podem ser compreendidas apenas a partir do que está formalmente estabelecido nos textos normativos, é preciso um olhar atento para as lutas históricas por inclusão. No cotidiano escolar surgem tensões que revelam as contradições entre o proposto na legislação e as condições reais de sua efetivação, marcadas por limites estruturais, institucionais e sociais. Essas vivências reforçam a necessidade de uma análise que leve em conta a historicidade das políticas, sua inserção na totalidade social e as mediações envolvidas em um contexto local, o que remete a compreensão de que “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade (Marx, 2008, p. 48)”. Desse modo, as inquietações provenientes da experiência docente conduziram à necessidade de investigar as relações entre as diretrizes nacionais, as normativas municipais e a organização da educação especial no contexto estudado.

Nessa direção, adotamos o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico-metodológico da investigação, buscando compreender a política de educação especial inclusiva em sua historicidade e em suas relações com as condições sociais, políticas e institucionais em que se constitui. A partir desse método crítico é possível

estabelecer um diálogo com as produções acadêmicas existentes, situando este estudo no campo das pesquisas que problematizam a efetivação da PNEEPEI.

O diálogo com a produção acadêmica existente também se mostrou necessário para situar a investigação no campo dos estudos sobre a PNEEPEI. Para isso, realizamos uma revisão sistemática de dissertações e teses produzidas entre 2008, ano de instituição da Política, até 2024. Os trabalhos selecionados abordaram a PNEEPEI sob diferentes perspectivas, entre elas as dimensões normativa, pedagógica, institucional e formativa. No conjunto das produções analisadas, identificamos menor incidência de estudos que articulassem, no mesmo percurso investigativo, a política nacional, a legislação municipal, os dados institucionais e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa constatação contribuiu para delimitar o espaço investigativo no qual esta dissertação se insere.

A articulação entre as inquietações provenientes da experiência docente e o estudo da política educacional nos conduziu à formulação do seguinte problema de pesquisa: A Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA?

A partir desse problema, estabelecemos como objetivo geral investigar se a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA. Como objetivos específicos, buscamos investigar a conformidade das normas municipais com os princípios e diretrizes estabelecidos pela PNEEPEI; analisar as terminologias utilizadas nas legislações e normativas municipais relativas à educação especial e suas implicações político-pedagógicas; analisar a quantidade, a distribuição e a estrutura das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA; coletar e analisar dados sobre as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de uma escola de tempo integral e de uma escola de tempo parcial da Rede Municipal, com base nos princípios da política nacional de educação especial inclusiva, considerando também o compromisso desses documentos com a garantia dos direitos humanos.

A investigação foi delimitada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e tomou como referência a legislação, as diretrizes educacionais e os dados institucionais correspondentes ao período de 2014 a 2024. O ano de 2014 foi definido como marco inicial em razão da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu vinte metas a serem alcançadas no período de dez anos. Entre elas, estão as relacionadas à promoção da equidade e à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. A definição desse marco temporal possibilitou delimitar a investigação considerando a relação entre as orientações da política nacional de educação especial inclusiva e as metas estabelecidas pelo PNE.

O ano de 2024 foi estabelecido como limite final por corresponder ao encerramento do ciclo originalmente previsto para a vigência do PNE. Embora sua vigência tenha sido posteriormente prorrogada até 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Esse recorte delimitou, portanto, o horizonte temporal utilizado para examinar os documentos, as normativas e os dados institucionais considerado o contexto municipal.

A dissertação está organizada em seis capítulos. Na abertura de cada um deles, utilizamos trechos da música “Corpo Intruso”, interpretada por Billy Saga. A escolha dessa composição estabelece um diálogo com as discussões desenvolvidas ao longo do estudo, uma vez que seus versos problematizam processos históricos de exclusão, estigmatização e negação de direitos vivenciados pelas pessoas com deficiência. Ao abordar questões relacionadas à cidadania, à diversidade humana e às barreiras sociais, a composição aproxima-se de problematizações que atravessam o debate sobre a educação especial inclusiva. As epígrafes constituem um elemento de reflexão que estabelece interlocução com os temas abordados em cada capítulo da pesquisa.

O Capítulo I corresponde a esta Introdução e contextualiza o objeto de estudo a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, situando a relevância acadêmica, social e política da investigação. Nele também são explicitadas a aproximação da pesquisadora com o objeto, as motivações que deram origem ao estudo, o problema de pesquisa, os objetivos, a delimitação temporal e a organização da dissertação.

O Capítulo II reúne os fundamentos metodológicos da investigação, abordando o Materialismo Histórico-Dialético, as categorias metodológicas, os procedimentos de

produção e análise dos dados, a caracterização do locus e as fontes documentais utilizadas.

O Capítulo III contempla a revisão sistemática de dissertações e teses relacionadas à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o propósito de situar a investigação no conjunto da produção acadêmica selecionada e identificar as questões discutidas nesse campo de estudo.

O Capítulo IV aborda a trajetória histórica da educação especial e inclusiva no Brasil, bem como os principais marcos legais e as políticas públicas que fundamentam o direito à educação das pessoas com deficiência, oferecendo elementos históricos e normativos para a compreensão do objeto investigado.

No Capítulo V, intitulado Análise da implementação da política inclusiva no município de Vitória da Conquista-BA, são desenvolvidas as análises centrais desta investigação. Nele são examinadas as normas municipais em relação aos princípios e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; as terminologias empregadas nas legislações e documentos institucionais e suas implicações político-pedagógicas; a estrutura, distribuição e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais; os dados referentes às matrículas do público-alvo da educação especial e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais Zulema Cotrim (escola de tempo integral) e a escola Anísio Teixeira (tempo parcial). Além disso, o capítulo articula as categorias de conteúdo construídas ao longo da investigação com o conjunto das fontes e dos dados examinados, buscando compreender como a política inclusiva se materializa no contexto municipal.

Por fim, o Capítulo VI apresenta as considerações finais da dissertação, retomamos o problema de pesquisa, os objetivos que orientaram o estudo e as categorias metodológicas que fundamentaram a análise desenvolvida ao longo do estudo, sistematizando as reflexões decorrentes do percurso investigativo e indicando questões suscitadas pela análise desenvolvida.

Com esta pesquisa, buscamos contribuir para o debate acadêmico e para as reflexões de gestores e profissionais da educação acerca da implementação da política de educação especial inclusiva no município de Vitória da Conquista-BA. Ao investigarmos as normativas, os dados institucionais e os documentos escolares selecionados, pretendemos produzir elementos que possam ampliar a compreensão acerca das condições em que a política se expressa no contexto municipal e contribuir

para o debate sobre a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Para fecharmos esta Introdução, recordamos uma passagem do documentário “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” (2010), produzido pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e dirigido por Aluizio Salles Júnior. Durante os estudos que contribuíram para a construção desta investigação, nos deparamos com o relato de uma pessoa com deficiência que, ao falar das lutas por direitos na década de 1980, afirmou: “eu era merecedor de caridade, mas não de cidadania”. A força dessa afirmação dialoga com a problemática que orienta este estudo ao deslocar a discussão da esfera da benevolência para o campo dos direitos e da cidadania.

A defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade é princípio estruturante desta investigação. Entendemos que a escola pública, sem perder de vista sua função de socialização do conhecimento, assume também particular relevância na vida dos sujeitos e das comunidades, especialmente em contextos de vulnerabilidade, sendo um espaço de proteção e promoção da dignidade humana. Reconhecer esse papel é essencial para compreender que a educação inclusiva não pode se restringir ao reconhecimento formal de direitos ou a discursos de caráter inclusivo, mas requer políticas públicas que criem condições para sua efetivação.

## 2. ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

*E do fundo do abismo os normais me olharam confusos  
Eu que estava no topo, logo eu, um corpo intruso  
(Billy Saga, 2022)*

### 2.1 O método

A pesquisa tem o Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Karl Marx e Frederic Engels como fundamento teórico-metodológico, o qual destaca que a análise das condições materiais e históricas são determinantes das relações sociais e políticas. Essa abordagem permitiu analisar criticamente se a política de educação especial está evidenciada na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA, considerando sua relação com os princípios e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Diante disso, é **materialismo** porque compreende que não é a consciência que define o modo de ser do indivíduo, mas sim as condições materiais de vida que antecedem e moldam tanto as ideias quanto a consciência humana. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47)

É **histórico** pois entende a sociedade e suas estruturas como construções históricas em constante transformação, moldadas ao longo do tempo pela dinâmica dos modos de produção e pelos conflitos entre as classes sociais. O processo histórico está exatamente, “impulsionado pela incessante dinâmica que geram as contradições e os conflitos sociais [...], ao definirem o provisório resultado dos antagonismos sociais, marcam os momentos fundantes de seu deterioramento” (Boron, 2007, p.37).

É **dialético** por entender a realidade como um processo dinâmico e contínuo, em oposição a perspectivas lineares ou estáticas, reconhecendo que seu desenvolvimento é impulsionado por contradições e conflitos internos. “O que parece às vezes não é; o contrário também é válido, e contém em seu seio sua própria negação” (Boron, 2007, p.37).

Diferentemente de outros pensadores, Marx não sistematizou um tratado sobre método, mas seu pensamento metodológico está disseminado ao longo de suas

obras, oferecendo subsídios teóricos e epistemológicos que orientam a análise crítica da realidade (Húngaro, 2014, p.16). No livro “Manuscritos Econômico-Filosóficos” o conteúdo da reflexão de Marx faz um diálogo com a “concepção filosófico-especulativa da atividade”, desenvolvida por Hegel.

A formulação metodológica de Marx dialoga criticamente com a percepção hegeliana, sobretudo com o entendimento de atividade como processo constitutivo do ser, especialmente por meio do princípio da distinção (e similitude) entre os conceitos de alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*). Ainda que Hegel fundamenta sua análise a partir de uma historicidade de natureza mística, de finalidade do espírito, ele reconhece que o real se estrutura por meio de tensões internas. Assim, a contradição não é apenas um recurso explicativo, mas parte essencial da dinâmica da realidade, perceptível em antagonismos como os que se estabelecem entre senhor e escravo, entre o Estado e a riqueza, entre a existência e a consciência (Marx, 2004, p.13).

É justamente levando em consideração a contradição que Marx estrutura criticamente sua análise da sociedade capitalista e suas formas de dominação. A descoberta da contradição interna da propriedade privada é um dos pontos centrais que o leva a aprofundar a relação entre atividade humana, mediação histórica e formação do ser social (Marx, 2004, p.13).

Nesse sentido, o conceito hegeliano de atividade, entendido como o elemento primordial da exposição da verdade, serve como pano de fundo para as discussões iniciais da base teórica de Marx. A atividade, expressa sobretudo pelo trabalho, aparece como o percurso pelo qual o ser humano se forma a si mesmo em constante interação e transformação da realidade social e histórica. (Marx, 2004, p.12).

O MHD compreende que os fenômenos sociais não podem ser analisados de forma isolada ou meramente descritiva, mas precisam ser abordados em sua inserção histórica, nas relações de produção e nas mediações que os configuram como expressões das condições materiais concretas dos sujeitos e da dinâmica das classes sociais. Essa concepção é aprofundada de maneira mais sistemática na obra “A Ideologia Alemã”. “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica” (Marx; Engels, 2001, p. 10).

Na seção dedicada a “A Metafísica da Economia Política”, no livro “A Miséria da Filosofia”, Marx traz uma seção intitulada “O método” onde confronta a abstração idealista das leis econômicas com seu desenvolvimento concreto e histórico. A crítica marxiana sobre a separação das ideias e as condições que lhes deram origem afirma que as categorias devem ser analisadas a partir das relações concretas de produção, que estão em constante movimento e transformação histórica. Marx argumenta que “a partir do momento em que não se persegue o movimento histórico das relações de produção, de que as categorias são apenas a expressão teórica [...] se é forçado a considerar o movimento da razão pura como a origem desses pensamentos” (Marx, 1985, p.102).

Nesse contexto, Marx faz uma crítica à apropriação superficial do método hegeliano por Proudhon que reproduz o movimento de tese-antítese-síntese sem vínculo com a realidade material. Como ele coloca,

[...] a razão impessoal, não tendo fora de si nem terreno sobre o qual possa pôr-se, nem objeto ao qual possa opor-se, vê-se forçada a uma cambalhota [...] posição, oposição, composição [...] afirmação, negação e negação da negação [...] trata-se da linguagem desta razão tão pura, separada do indivíduo. (Marx, 1985, p.103).

Com esse enfoque, a dialética assume um caráter especulativo, desvinculada das determinações concretas da realidade social.

Ao propor uma inversão desse movimento o MHD tem como ponto de partida a realidade objetiva, as condições históricas e as relações de produção. O conhecimento não decorre de uma razão abstrata e dissociada do mundo, mas é um processo social, que surge na prática e nas lutas dos sujeitos históricos. Como enfatiza Marx (1985, p.119):

[...] à medida que a história avança e, com ela, a luta do proletariado se desenha mais claramente, eles não precisam mais procurar a ciência em seu espírito: basta-lhes dar conta do que se passa ante seus olhos se tornarem porta-vozes disto. Enquanto procuram a ciência e apenas formulam sistemas, enquanto se situam nos inícios da luta, eles vêem na miséria somente a miséria, sem observarem nela o lado revolucionário, subversivo, que derrubará a velha sociedade. A partir desta observação, a ciência produzida pelo movimento histórico, e que se vincula a ele com pleno conhecimento de causa, deixa de ser doutrinária e se torna revolucionária.

O MHD não se limita a análise do passado ao compreender a ciência como sendo um resultado da história, mas também da prática social, caracterizado como uma base teórica para entender o presente e suas possíveis transformações, isso permite ao pesquisador interpretar os fenômenos em sua totalidade, expondo as contradições, as determinações e as mediações que os compõem. A pesquisa conduzida sob essa perspectiva integra a própria dinâmica da sociedade, assumindo uma postura crítica diante dela.

É com essa compreensão da ciência como expressão histórica das contradições sociais que é concretizado, na obra “O Grundrisse”, a construção de um método científico capaz de analisar a totalidade social em sua dinâmica contraditória, tornando um marco teórico importante. Os seus manuscritos apresentam uma crítica às categorias da economia, faz mediações entre estrutura econômica, relações sociais e atividade humana e propõe um método para análise. Marx expõe uma subdivisão em cinco partes para a análise da economia política:

1) as determinações universais abstratas, que, por essa razão, correspondem mais ou menos a todas as formas de sociedade, mas no sentido explicado acima. 2) As categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa e sobre as quais se baseiam as classes fundamentais. Capital, trabalho assalariado, propriedade fundiária. As suas relações recíprocas. Cidade e campo. As três grandes classes sociais. A troca entre elas. Circulação. Sistema de crédito (privado). 3) Síntese da sociedade burguesa na forma do Estado. Considerada em relação a si mesma. As classes “improdutivas”. Impostos. Dívida pública. Crédito público. A população. As colônias. Emigração. 4) Relação internacional da produção. Divisão internacional do trabalho. Troca internacional. Exportação e importação. Curso do câmbio. 5) O mercado mundial e as crises (2011, p.88)

Marx estrutura de forma sistemática o movimento dialético, articulando as categorias teóricas às condições materiais que lhes dão origem, a partir da análise das relações sociais. Sua obra representa uma contribuição importante para pesquisas comprometidas com a crítica da sociedade, com a sua transformação e com o fortalecimento do materialismo histórico dialético como método de investigação. A pesquisa fundamentada no MHD exige uma abordagem teórico-metodológica que apreenda a complexidade das relações sociais em sua totalidade, evitando reduções a categorias descontextualizadas. Enquanto método investigativo, proporciona

ferramentas para interpretar os fenômenos sociais como partes de uma totalidade contraditória, historicamente situada e composta por diversas determinações.

Ao refletir sobre o método, Marx defende que a apreensão do real não deve iniciar pelo “real e concreto caótico”, como o conceito genérico de “população”, mas pelas suas determinações internas, que evidenciam o movimento das categorias. “A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída [...] Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo” (Marx, 2011, p.76). Assim, a análise científica não pode partir de totalidades vagas, deve partir de categorias mais simples, como o trabalho, as formas de produção e as relações sociais, para, então, construir uma totalidade mais concreta, concebida como uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 2011, p.76).

A elaboração teórica não se limita a reprodução da realidade por meio de representações mentais, consiste em um processo dinâmico de reconstrução interpretativa das relações sociais, em que o pensamento se articula com a materialidade. Marx afirma que “o todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...] o sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça” (Marx, 2011, p.79). Dessa maneira, mesmo utilizando de categorias abstratas, o pensamento científico deve manter como referência a realidade social concreta. A pesquisa precisa estar relacionada ao sujeito histórico, as determinações materiais e as contradições sociais que configuram o objeto de estudo.

A abordagem metodológica proposta por Marx em “O Grundrisse” busca superar tanto a abstração desvinculada da realidade concreta quanto a simples observação empírica imediata. Para ele, “o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo” (Marx, 2011, p.76). Isso sugere que, ao adotar uma lógica dialética, a pesquisa reconstrói teoricamente o objeto a partir das suas mediações, promovendo uma análise entre singulares, contradições e movimentos históricos. Essa forma de investigação possibilita compreender os fenômenos sociais não apenas em sua aparência, mas em sua essência, como expressões de relações historicamente constituídas.

O MHD é o método de pesquisa que proporciona o entendimento teórico a partir de observações da aparência, tem como meta aprofundar a natureza do objeto,

visando alcançar a essência do mesmo. Compreendendo as características intrínsecas do objeto, capturando a sua essência e realizando a sua síntese, utilizando metodologias analíticas, o pesquisador a replica no âmbito do pensamento; assim, utilizando o método como um canal, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a natureza fundamental do assunto, a essência do objeto pesquisado (Netto, 2011, p.22).

Nesta perspectiva, o MHD possibilita analisar o objeto de pesquisa levando em consideração as diversas categorias apresentadas pelo método, como exemplo: lutas de classes; historicidade; contradição; totalidade; determinação; reprodução; mediação; hegemonia; alienação e práxis. Deste modo, Cury (2000, p.26) destaca que:

As categorias propostas se inserem nesse contexto da práxis. Pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. De modo especial, oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e nele, os elementos da educação.

Sendo assim, a adoção das categorias do MHD não apenas guia a análise do objeto de pesquisa, como também amplia a capacidade crítica do pesquisador ao colocá-lo no interior das relações sociais que estruturam a realidade estudada. Ao inserir no processo investigativo categorias como contradição, historicidade, totalidade, determinações, mediação e práxis vinculadas à dinâmica da vida social, a pesquisa passa a ser compreendida como parte ativa de um processo histórico em constante transformação. Diante disso, é importante refletir sobre como a pesquisa em educação pode ser orientada a partir da perspectiva do MHD, tema que será explorado no próximo tópico.

## **2.2 A pesquisa em educação direcionada pelo MHD**

A pesquisa em educação orientada pelo MHD não se limita à análise dos aspectos formais das políticas ou das práticas pedagógicas. Ela aponta para uma investigação voltada à análise das contradições sociais que perpassam as normas, as

escolas e os sistemas de ensino como um todo. Sua finalidade não é apenas interpretar os fatos, mas contribuir para sua transformação ativa e consciente.

O ponto de partida, segundo Marx, é a realidade empírica, aquilo que se manifesta no concreto. Contudo, essa aparência fenomênica não revela, por si só, a essência do real. Para alcançar essa essência, é preciso superar a aparência imediata por meio de uma negação teórica, que possibilita revelar as determinações que estruturam os fenômenos. A descrição, a sistematização e a organização da expressão fenomênica (empíria) não configuram o conhecimento da realidade, mas representam etapas importantes dentro do processo investigativo. (Húngaro, 2014, p. 70)

Desse modo, parte da compreensão de que a realidade deve ser analisada em sua totalidade, historicidade e contradições. Essa abordagem metodológica vai além das aparências superficiais, buscando desvelar as determinações que estruturam o real e compreendendo as múltiplas mediações que constituem os processos educativos e sociais. O método dialético concebe a realidade concreta como uma totalidade dinâmica, contraditória e historicamente situada, indo além das aparências imediatas para apreender suas relações essenciais (Torriglia; Ortigara, 2014).

Essa compreensão teórico-metodológica estabelece uma conexão com a realidade concreta e com uma práxis orientada para a transformação da ordem social. O método materialista dialético não deve ser interpretado de maneira mecânica ou sem compromisso com a superação das condições materiais existentes. Seu uso de forma meramente especulativa, desvinculado de uma práxis revolucionária, configura uma contradição de ordem epistemológica, ontológica e ética (Moraes, 2014. p.96).

Nesse processo de análise, investigar, para Marx, significa procurar as determinações que constituem o objeto. O grau de conhecimento sobre o objeto é proporcional à quantidade dessas determinações identificadas, quanto mais o objeto é saturado com determinações concretas, mais amplo se torna o entendimento sobre ele (Húngaro, 2014, p. 71).

Não há nada que se manifeste na consciência que não tenha ocorrido previamente na própria realidade. Nesse sentido, a chamada “reprodução ideal” é a reconstrução, no plano do pensamento, de uma realidade, que carrega simultaneamente elementos de continuidade e de superação (Húngaro, 2014, p. 19)

Aplicado à pesquisa em educação, o método dialético, parte do "ser social" e das relações concretas, buscando compreender desde os elementos mais simples,

como o trabalho pedagógico cotidiano dos sujeitos, até às determinações mais amplas, como as relações com o Estado e com a economia. Nesse processo, o papel dos intelectuais é compreendido como relevante na formação de uma nova cultura, orientada por práticas contra-hegemônicas que visam à superação das condições alienantes da realidade social (Moraes, 2014. p.89).

Nesse contexto, oferece uma contribuição significativa para a análise da complexidade dos fenômenos educacionais. Ele possibilita a interpretação das políticas educacionais dentro de seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais. A perspectiva materialista dialética propõe uma educação voltada à formação humana e à superação de processos de alienação, contrapondo-se a modelos que priorizam a competitividade e o individualismo (Mascarenhas, 2014).

Assim, a pesquisa em educação fundamentada no MHD demanda uma análise que supere as aparências, voltada para a compreensão das determinações que formam os fenômenos educativos em sua historicidade e concretude. Permitindo entender a educação como uma prática social situada em contextos marcados por disputas ideológicas, desigualdades e relações de classe. No tópico seguinte, apresentaremos o MHD na pesquisa em educação especial na perspectiva inclusiva.

### **2.3 O MHD e a Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

O MHD apresenta um processo teórico-metodológico que possibilita analisar a educação não como um fenômeno neutro, mas como integrante das estruturas sociais, políticas e econômicas responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades. Investigar a educação a partir dessa abordagem exige considerar os sujeitos, as instituições e as políticas educacionais como expressões históricas, marcadas por contradições e mediações que precisam ser apresentadas para possibilitar uma compreensão crítica da realidade.

Assim, refletir sobre a inclusão escolar implica considerar a diversidade humana como uma dimensão inerente à vida em sociedade. Ainda que os direitos iguais estejam assegurados legalmente, os sujeitos apresentam distintas características, necessidades e trajetórias. Tais diferenças devem ser respeitadas e consideradas em todos os espaços de interação social, com especial atenção ao processo formativo desenvolvido nas instituições educacionais (Macedo et al, 2014, p.180).

Diante disso, a reflexão sobre a inclusão escolar não pode ser desvinculada do reconhecimento histórico dos processos de exclusão. A própria urgência em promover a inclusão decorre do fato de que determinados grupos foram, ao longo do tempo, historicamente segregados. Dessa forma, “pensar a inclusão implica compreender as dinâmicas excludentes que a precederam” (Macedo et al, 2014, p.184).

Com isso, o MHD fornece uma base teórico-metodológica para a pesquisa em educação especial inclusiva comprometida com a transformação social, possibilitando a identificação dos mecanismos de alienação e exploração presentes nas relações educativas. Essa abordagem é relevante, uma vez que a educação é entendida como um espaço para a construção da consciência crítica e para a emancipação humana.

Na investigação educacional, o MHD permite analisar as políticas públicas como expressões da totalidade social. Essas políticas são compreendidas como "singularidades dessa complexidade estruturada", determinadas pela articulação entre o universal, o particular e o singular. Elas não podem ser examinadas de maneira isolada ou abstrata, uma vez que são produtos históricos de lutas sociais, econômicas e culturais. Desconsiderar as múltiplas mediações e contradições que as compõem implica em uma leitura superficial do objeto de estudo (Torriglia; Ortigara, 2014, p.193).

As políticas públicas, enquanto ações promovidas pelo Estado, não se apresentam como neutras. Elas materializam disputas históricas e, por isso, devem ser entendidas como campos de disputa, nos quais se expressam diferentes concepções, interesses e formas de regulação social historicamente construídas em torno do próprio Estado (Giaretta; Reis; Silva, 2023, p.523).

Nesse contexto, as instituições escolares refletem as estruturas da sociedade, permeadas por ideais individualistas e por interesses hegemônicos que frequentemente se sobrepõem às demandas populares em favor da lógica de acumulação de capital. Desse modo, a escola é entendida simultaneamente como um espaço de reprodução das desigualdades sociais e como um território de possível resistência. (Macedo et al, 2014, p.180).

O Estado, entendido como uma estrutura de dominação voltada à sustentação da sociabilidade hegemônica, mobiliza políticas públicas, incluindo as educacionais, como mecanismos de gestão das contradições sociais. Essas políticas podem operar, por um lado, como espaços de disputa por direitos mínimos e, por outro, como instrumentos de preservação da ordem social vigente, reforçando os mecanismos de controle estabelecidos pela classe dominante (Giaretta; Reis; Silva, 2023, p.524).

Para compreender esses fenômenos, o MHD traz que é necessário reconhecer a realidade social como uma totalidade dinâmica e em permanente movimento. Essa totalidade é um “complexo de complexos”, onde até a menor unidade já carrega alta complexidade (Húngaro, 2014, p.75).

A escola não representa o início do processo formativo do sujeito. Ao ingressar nela, o estudante já carrega consigo uma trajetória prévia, construída por meio de interações no seu grupo cultural. É nesse contexto anterior que ele se apropriou de normas de conduta e valores socialmente instituídos, entre eles, as concepções e atitudes em relação à deficiência (Macedo et al, 2014, p.186).

Historicamente, as sociedades trataram questões importantes de forma naturalizada, amparadas pelas ciências positivistas. Essa visão reduziu a condição humana e os problemas sociais conflitantes, mascarando as suas causas estruturais e dificultando soluções efetivas (Macedo et al, 2014, p.185). Diante deste cenário, Marx compreendeu a educação como o processo mediante o qual os indivíduos tomam consciência de seu ser social e da necessidade de mudar a sua realidade (Moraes, 2014, p.90).

Assim, uma pesquisa de educação especial inclusiva orientada pelo MHD busca contribuir, com o movimento da consciência crítica, para revelar os mecanismos sociais responsáveis pela exclusão e propor caminhos para sua superação. Diante dessas considerações, fica evidente que o MHD oferece um referencial teórico e metodológico robusto para a investigação da educação especial na perspectiva inclusiva. Ao reconhecer a historicidade dos processos excludentes, as determinações sociais que permeiam as políticas públicas e o funcionamento das instituições escolares, esse aporte teórico-metodológico permite compreender as práticas educacionais em sua integração nos sistemas sociais, políticos e econômicos.

Nessa perspectiva, apresentaremos no próximo tópico as categorias metodológicas que foram a base para a investigação.

## **2.4 Categorias metodológicas**

Antes de abordarmos as categorias metodológicas que sustentaram a pesquisa, se faz necessário dialogarmos acerca do movimento dialético que envolve os fenômenos analisados.

Ao utilizarmos a dialética na análise das políticas públicas, em especial na área da educação especial inclusiva, a pesquisa objetiva não apenas captar a aparência

dos fenômenos. “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (Kosik, 2002, p.20). É perceber suas determinações, como as relações sociais que os originam. “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (Kosik, 2002, p.20). O MHD entende que a realidade é formada por um movimento contraditório (dialético) de forças que se desenvolvem historicamente.

O real é um todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação pelo movimento dialético que lhe é inerente, o conhecimento de um fenômeno ou conjunto de fenômenos é o conhecimento do lugar que estes ocupam na totalidade das relações. Esse conhecimento só impõe a separação de seus momentos para sua superação em uma nova totalidade (Cury, 2000, p. 37)

A dialética questiona a interpretação fragmentada dos fenômenos, pois ela é a realidade em movimento, com isso a investigação parte da realidade objetiva, que é a totalidade concreta das relações sociais historicamente construídas. Não é o que aparece na superfície, mas sim o que se revela por meio da análise crítica do que estrutura a vida social. “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p.77).

Diante disso, “compreender esse processo implica um ato de apropriação, pelos sujeitos humanos, do determinante estrutural. Tal ato de apropriação torna-se possível através desses meios abrangentes que são as categorias” (Cury, 2000, p.25). As categorias são, nesse sentido, um ponto central para o desenvolvimento da pesquisa. São elas que permitem romper com o imediatismo e alcançar uma compreensão mais profunda do real. “As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação” (Cury, 2000, p. 27).

Nesse sentido, a pesquisa parte do estabelecido pelas normativas da educação especial inclusiva nacional para as condições evidenciadas nas normativas e dados da educação municipal. Dessa forma, as categorias da **historicidade, totalidade e mediação** foram utilizadas como contribuição metodológicas para conduzir a análise. Essas categorias foram empregadas na leitura crítica dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), documentos normativos, dados institucionais e indicadores

educacionais do município, buscando apreender as relações que condicionam a política educacional inclusiva no contexto analisado.

A escolha das categorias historicidade, totalidade e mediação como ferramentas metodológicas decorre da necessidade de compreender a política de educação especial inclusiva em seu movimento real, marcada por disputas, contradições e mudanças históricas. Cada uma dessas categorias desempenha um papel determinado na pesquisa, compondo um conjunto de análise que assegura coerência interpretativa e crítica. Na sequência abordaremos sobre as categorias escolhidas.

## **Historicidade**

A consolidação de uma política deve ser compreendida levando em consideração as determinações históricas, o processo histórico em si mesmo, moldado por lutas sociais, avanços legais e resistências. O objeto de pesquisa precisa ser analisado a partir de uma historicidade crítica, não limitada a uma descrição cronológica de fatos, mas entendendo o processo histórico em sua totalidade, considerando as determinações sociais, econômicas e políticas. Na obra *Grundrisse* (2011) Marx aponta que:

Seria impraticável e falso, portanto, deixar as categorias econômicas sucederem-se umas às outras na sequência em que foram determinantes historicamente. A sua ordem é determinada, ao contrário, pela relação que têm entre si na moderna sociedade burguesa, e que é exatamente o inverso do que aparece como sua ordem natural ou da ordem que corresponde ao desenvolvimento histórico (2011, p.87).

A historicidade se expressa aqui não como uma sucessão cronológica de eventos, mas como a leitura crítica do processo de constituição e desenvolvimento das políticas públicas educacionais inclusiva em seu contexto concreto. Ela compreende que os documentos normativos municipais (leis, decretos, resoluções, portarias e Plano Municipal de Educação) não são produtos imparciais ou espontâneos, mas frutos de lutas sociais, interesses em disputa e refletem um determinado contexto histórico. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi investigada observando as transformações legais e institucionais que marcaram a sua trajetória, considerando as particularidades

históricas do município de Vitória da Conquista-BA.

Marx compreende as relações sociais e jurídicas como construções históricas, ele afirma que cada forma de organização da produção gera suas próprias estruturas jurídicas e forma de governo.

Quando tais trivialidades são reduzidas ao seu efetivo conteúdo, expressam mais do que sabem seus pregadores. A saber, que toda forma de produção forja suas próprias relações jurídicas, forma de governo etc. A insipiência e o desentendimento consistem precisamente em relacionar casualmente o que é organicamente conectado, em reduzi-lo a uma mera conexão da reflexão (Marx, 2011, p. 60).

Partindo dessa ideia, observamos que as terminologias utilizadas no campo educacional não surgem de forma neutra ou simplesmente técnica, mas são construídas social e historicamente. As palavras utilizadas em leis e normativas como: portador; aluno especial; inclusão; necessidades especiais; deficiência, refletem concepções de sujeito, de educação e de sociedade próprias de determinados momentos históricos. Analisar essas terminologias implica identificar os contextos históricos em que foram produzidos e legitimados.

A historicidade, também, é fundamental para compreender que os dados de matrícula não são apenas registros quantitativos, mas expressam movimentos históricos de inclusão e exclusão. O crescimento (ou estagnação) das matrículas ao longo do tempo revela transformações nas políticas públicas, nos critérios de identificação, nas estratégias de financiamento e na adesão local às diretrizes nacionais. Cada número carrega um processo social que precisa ser contextualizado no tempo histórico específico, especialmente no recorte de 2014 a 2024, período das metas do PNE.

A utilização da categoria historicidade proporcionou entender os PPPs, uma vez que são documentos datados, construídos em contextos históricos específicos. Realizar a análise com base nessa categoria implicou situar sua elaboração nas conjunturas políticas locais e nacionais.

Com a historicidade foi possível identificar o que mudou ao longo das políticas públicas de educação especial, o que permaneceu como obstáculo estrutural e o que surgiu como nova demanda no contexto local. A leitura dos documentos normativos

considerou o tempo e o contexto em que foram produzidos, bem como outras políticas públicas correspondentes.

## **Totalidade**

É importante analisar a política pública em articulação com o todo da realidade educacional e social, uma vez que a escola não está isolada, mas inserida em uma rede de relações políticas, econômicas e culturais. A totalidade constitui um fenômeno social complexo e com muitos detalhes.

O método busca superar a compreensão dessa totalidade inicial, utilizando análise e síntese para reconstruí-la no pensamento como uma estrutura articulada de relações determinadas historicamente, ao mesmo tempo em que reconhece a integração de seus elementos constituintes, sem confundir a reconstrução mental com o processo histórico real (Marx, 2011, p.80). A categoria da totalidade orienta o processo de compreensão da política de educação especial inclusiva em conexo com os diversos fatores que a constituem, as normativas nacionais e locais, as diretrizes pedagógicas, os dados institucionais, a estrutura das redes escolares e os indicadores de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse olhar totalizante evita reducionismos e fragmentações, permitindo compreender como a política se expressa no todo do sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA.

A categoria da totalidade é fundamental para entender a sociedade em sua completude, abrangendo suas dimensões políticas enquanto parte de uma estrutura, para Marx condicionada pelas determinações da base econômica.

[...] ele está igualmente convencido de que o *passo necessário e indispensável* para apreender a inteira riqueza dessas relações sociais consiste na plena compreensão da produção burguesa moderna. Sem esta compreensão; será impossível uma *teoria social* que permita oferecer um *conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade* (incluindo, pois, o conhecimento – para além da sua organização econômica-das suas instituições sociais e políticas e da cultura) [...] (Netto, 2011, p.38).

A totalidade permitiu associar essa análise ao conjunto das políticas educacionais do município, por exemplo compreendendo que a presença e a estrutura das SRMs não podem ser interpretadas isoladamente. Elas fazem parte de um

sistema educacional interligado e atravessado por contradições e desigualdades históricas.

Bem como a análise dos PPPs considerou a totalidade das determinações sociais, políticas e históricas que configuram esses documentos como expressão da política educacional da escola. O PPP não pode ser interpretado como uma peça técnica ou administrativa isolada, mas como parte central do projeto social de escola que se concretiza na articulação entre o sistema educacional, os movimentos sociais, as diretrizes legais e as condições locais. Compreender o PPP na sua totalidade significa observar como a educação especial está integrada (ou não) em relação às demais ações pedagógicas da escola, se constitui como elemento estruturante da proposta inclusiva.

## **Mediação**

A mediação promove, em um primeiro momento, a investigação das características mais simples e visíveis do objeto em análise. Na nossa pesquisa possibilitou perceber que as normas municipais atuam como elementos intermediários entre a política nacional e a realidade educacional. Por estar vinculada às relações concretas, busca apreender um fenômeno no conjunto de relações com outros fenômenos e em conexão com as múltiplas expressões da realidade da qual ele constitui um elemento mais ou menos central.

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se opunham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia e relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. (Cury, 2000, p.43)

Ao analisarmos os documentos normativos (leis, diretrizes, políticas locais) e dados educacionais (matrículas, infraestrutura, salas de recursos, entre outros) nos deparamos com a categoria de mediação. Ela permitiu compreender como as legislações são operacionalizadas no município. A mediação mostrou como as

normas perpassam por disputas políticas, limites orçamentários, condições materiais e concepções pedagógicas locais.

A categoria da mediação torna possível evidenciar as relações dialéticas entre o homem e os fenômenos ao integrar o particular e o geral, o todo e as partes. A pesquisa que incorpora a mediação busca descobrir o conjunto de relações que envolve um determinado objeto e compreender a totalidade deste objeto. “A mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca. A realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (Cury, 2000, p. 44).

A mediação entre a norma nacional e a realidade municipal se expressa em elementos como no diagnóstico que o PPP apresenta da comunidade escolar, as estratégias pedagógicas propostas neste, a previsão de recursos e apoios para os alunos público-alvo da educação especial, entre outros. Ao examinar esses elementos, foi possível relacionar o PPP da escola com o plano normativo.

A concretização de uma política educacional não se efetiva de forma direta, mas esbarra em questões sociopolíticas e pedagógicas, ela depende de mediações como políticas públicas locais, ações de formação continuada, atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outras. O Plano Municipal de Educação (PME), as leis locais, os projetos político-pedagógicos das escolas, os dados estatísticos sobre matrículas e atendimento especializado, bem como os registros normativos internos da Secretaria Municipal de Educação foram mediações fundamentais para a pesquisa. São essas mediações que conectam a política local à política nacional, expressando o nível de comprometimento e efetividade da gestão pública na promoção da inclusão educacional.

A figura 1 ilustra a articulação entre as categorias metodológicas e o objeto de pesquisa.

Figura 1: Categorias metodológicas



Fonte: Elaboração própria (2025)

Partindo desse contexto, explicitamos também as categorias de conteúdo. A escolha dessas categorias resulta da revisão sistemática realizada, a qual permitiu identificar os eixos mais recorrentes e pertinentes ao tema. A apresentação detalhada dessas categorias será desenvolvida na Capítulo III, de modo a evidenciar sua relação com os objetivos da investigação.

## 2.5 Categorias de conteúdo

Como exposto anteriormente, as categorias metodológicas que orientaram esta pesquisa, são: historicidade, totalidade e mediação, as quais foram utilizadas para analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Vitória da Conquista–BA. “As categorias metodológicas são constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto” (Rodríguez, 2014, p. 149).

Contudo, se faz necessário um delineamento específico, alinhado aos objetivos da presente pesquisa e os entraves persistentes identificados nas dissertações analisadas na revisão sistemática, ou seja, é importante a definição das categorias de conteúdo, elas “ [...] são elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que realiza o pesquisador quando escolhe seu objeto de estudo, adverte a complexidade do fenômeno social e seleciona aspectos que serão alvo de análise”

(Rodríguez, 2014, p. 149). Esse processo requer a elaboração de categorias de conteúdo que tenham relação direta com as problemáticas mais frequentes identificadas nas pesquisas analisadas na revisão sistemática sobre educação especial inclusiva. Assim, as categorias de conteúdos, são: interpretação equivocada das normativas legais; formação inicial e continuada dos professores; falta de objetividade em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ausência de infraestrutura adaptada.

**Figura 2:** O movimento dialético na pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria (2025)

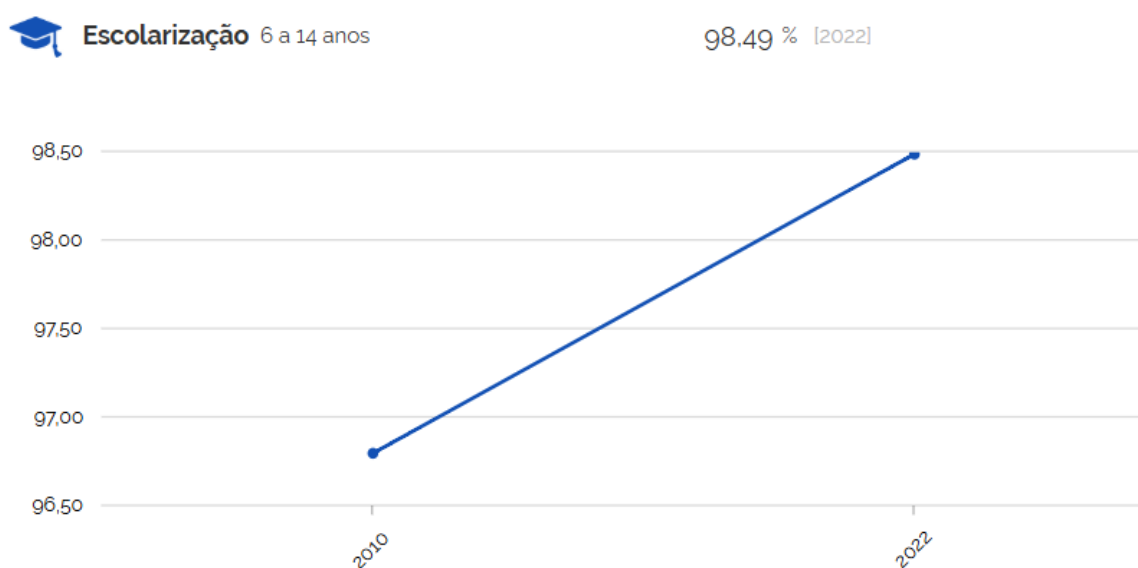
A figura 2 representa o movimento dialético da pesquisa, evidenciando a interação entre o objeto de estudo, as categorias metodológicas e as de conteúdo. Essa representação reforça que a investigação busca compreender o fenômeno em sua totalidade, considerando as mediações que o estruturam. A definição das categorias de conteúdo, resultantes da revisão sistemática realizada, permitiu identificar pontos recorrentes, tensões e eixos de análise fundamentais. Essa opção reflete um posicionamento teórico-crítico que conecta o estudo às disputas históricas que permeiam o debate sobre inclusão.

Diante do exposto, apresentaremos no próximo tópico a caracterização do lócus de pesquisa.

## 2.6 Caracterização do lócus de pesquisa: município de Vitória da Conquista-BA

A pesquisa foi realizada em Vitória da Conquista, município pertencente ao Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Vitória da Conquista, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem área territorial de 3.254,186km<sup>2</sup>; total de despesas brutas empenhadas 1.497.584.675,86R\$ (2024); PIB per capita R\$ 23.907,93 (2021); população no último censo de 370.879 pessoas (2022); população estimada de 394.024 pessoas (2024); Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,678 (2010) e escolarização 6 a 14 anos 98,49% (2022).

**Gráfico 1:** Evolução da Taxa de Escolarização de Crianças de 6 a 14 anos (2010-2022)



Fonte: IBGE

Segundo o IBGE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2023) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foi nota 5,6, superando a meta de 5,5 e os finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) tiveram nota 4,2, abaixo da meta de 4,7.

O município de Vitória da Conquista se mantém na liderança no IDEB entre os dez maiores municípios da Bahia (todos com mais de cem mil habitantes) para os anos iniciais, no panorama nacional do Ideb 2023, observa-se um avanço pontual nos anos iniciais em relação a 2021, embora os anos finais não alcançou a meta estabelecida para o ano de 2023 (site Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/PMVC), como demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1:** IDEB da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista nos anos de 2021 e 2023

| Ano         | Anos Iniciais |      | Anos Finais |      |
|-------------|---------------|------|-------------|------|
|             | Meta          | Nota | Meta        | Nota |
| <b>2021</b> | 5,5           | 5,6  | 4,6         | 5,1  |
| <b>2023</b> | 5,5           | 5,6  | 4,6         | 4,1  |

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do site da Prefeitura de Vitória da Conquista (2025)

De acordo com informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, a SMED é composta por 149 unidades escolares, sendo 117 escolas (65 na área rural, 52 na urbana) e 32 creches. Em 2023, cerca de 44.860 mil alunos foram atendidos.

A investigação referente aos PPPs foi realizada em duas escolas: uma de tempo integral e outra de regime parcial. Foram selecionadas as que possuem o maior número de matrículas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais. A escolha por contemplar duas modalidades de regime teve como justificativa verificar em que medida as condições institucionais e a carga horária influenciam a efetivação da política inclusiva e o direito ao AEE. Esses dois contextos permitiram identificar mediações institucionais diferentes e compreender de que forma variáveis como carga horária estão presentes no PPPs. A comparação entre esses dois formatos escolares evita análises limitadas a um único modelo e permitiu analisar como os princípios da política educacional inclusiva são incorporados nas unidades escolares e se esses projetos apresentaram o compromisso com a garantia dos Direitos Humanos.

Com o propósito de identificar as unidades escolares com maior número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizamos inicialmente um levantamento dos dados referentes às escolas da área urbana e do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA. Os resultados desse levantamento são apresentados nos Quadros 1 e 2. O Quadro 1 reúne as escolas localizadas na área urbana, enquanto o Quadro 2 apresenta as unidades situadas na área rural. A sistematização desses dados possibilitou identificar a distribuição das matrículas do público-alvo da educação especial e subsidiou a definição das escolas participantes da pesquisa. As unidades selecionadas para compor o estudo estão destacadas em azul claro no Quadro 1, permitindo a visualização do percurso metodológico adotado para a escolha do lócus investigado.

No caso da escola de tempo parcial, foi selecionada a Escola Municipal Anísio Teixeira, que contabiliza 76 estudantes público-alvo da educação especial. A escolha dessa unidade justifica-se pelo fato de as escolas Frei Serafim do Amparo, com 115 estudantes, e José Mozart Tanajura, com 81 estudantes, embora apresentem quantitativos superiores de matrículas, atenderem simultaneamente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, não correspondendo, portanto, ao recorte definido para esta investigação.

Para a análise da escola de tempo integral, foi selecionada a Escola Municipal Zulema Cotrim, que registra 40 estudantes público-alvo da educação especial. Destaca-se que as unidades identificadas nos quadros com sombreamento em verde claro correspondem às escolas que funcionam em regime de tempo integral, critério que orientou a seleção da instituição para essa etapa da pesquisa, sendo a escola escolhida para o estudo destacada em azul claro.

**Quadro 1:** Quantidade de alunos público-alvo por escola urbana

| <b>ESCOLAS MUNICIPAIS<br/>ÁREA URBANA</b> | <b>2024<br/>Total<br/>matrículas</b> | <b>2024<br/>Total matrículas<br/>Deficiência, TGD,<br/>superdotação</b> |
|-------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Paulo Freire                              | 1292                                 | 63                                                                      |
| Alaor Coutinho                            | 632                                  | 28                                                                      |
| Anísio Teixeira                           | 1.068                                | 76                                                                      |
| Antônia Cavalcanti e Silva                | 451                                  | 26                                                                      |
| Arthur Seixas                             | 578                                  | 40                                                                      |
| Batista Peniel                            | 145                                  | 03                                                                      |
| Batista Tia Zefa                          | 242                                  | 09                                                                      |
| Vicente Cassimiro (antiga Bem Querer)     | 353                                  | 16                                                                      |
| Carlos Santana                            | 785                                  | 40                                                                      |
| Cláudio Manoel da Costa                   | 553                                  | 20                                                                      |
| Conquista Criança                         | 393                                  | 35                                                                      |
| Dr. Raimundo Bahia da Nova                | 306                                  | 22                                                                      |
| Fernando Spínola                          | 739                                  | 31                                                                      |
| Frei Serafim do Amparo                    | 1633                                 | 115                                                                     |
| Guimarães Passos                          | 292                                  | 17                                                                      |
| Iara Cairo de Azevedo                     | 152                                  | 13                                                                      |

|                                           |      |    |
|-------------------------------------------|------|----|
| Idália Torres                             | 339  | 18 |
| Irmã Barbosa                              | 205  | 09 |
| José Lopes Viana                          | 498  | 51 |
| José Mozart Tanajura                      | 1220 | 81 |
| Juiz Dr. Antônio Helder Thomaz            | 432  | 36 |
| Juiz Dr. Gildásio Pereira Castro          | 645  | 36 |
| Lions Clube                               | 445  | 22 |
| Lycia Pedral                              | 884  | 51 |
| Mãe Vitoria de Petu                       | 443  | 39 |
| Maria Célia Ferraz                        | 289  | 23 |
| Maria Rogaciana da Silva                  | 620  | 29 |
| Maria Santana                             | 607  | 39 |
| Mário Batista                             | 438  | 35 |
| Milton de Almeida Santos                  | 1108 | 59 |
| Nossa Senhora Aparecida                   | 137  | 10 |
| Padre Aguiar                              | 418  | 48 |
| Pedro Francisco de Moraes                 | 271  | 16 |
| Péricles Gusmão Régis                     | 218  | 11 |
| Profa. Ana Gomes Santiago                 | 85   | 01 |
| Profa. Celina de Assis Cordeiro           | 324  | 22 |
| Profa. Edivanda Maria Teixeira            | 782  | 19 |
| Profa. Fidelcina Carvalho Santos          | 988  | 36 |
| Profa. Helena Cristália Ferreira          | 849  | 64 |
| Profa. Ita David de Castro                | 425  | 49 |
| Profa. Iza Medeiros                       | 541  | 29 |
| Profa. Lisete Pimentel Mármore            | 624  | 31 |
| Profa. Maria da Conceição Meira Barros    | 623  | 20 |
| Profa. Marlene Flores                     | 876  | 20 |
| Profa. Neuza Vieira Silva                 | 318  | 17 |
| Profa. Ridalva Correa de Melo Figueiredo  | 596  | 28 |
| Rainha da Paz                             | 354  | 26 |
| Tenente-Coronel Manoel Joaquim Pinto Paca | 244  | 12 |
| Vilas Boas Moreira                        | 560  | 30 |
| Zélia Saldanha                            | 351  | 10 |

|               |     |    |
|---------------|-----|----|
| Zica Pedral   | 275 | 22 |
| Zulema Cotrim | 338 | 40 |

Fonte: Elaboração própria (2026)

A análise dos dados apresentados no Quadro 1 evidencia que as maiores concentrações de matrículas do público-alvo da educação especial na área urbana estão localizadas nas escolas Frei Serafim do Amparo, José Mozart Tanajura e Anísio Teixeira. Dentre essas unidades, a Escola Municipal Anísio Teixeira foi selecionada para compor a pesquisa por atender exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com o recorte estabelecido para esta investigação.

**Quadro 2:** Quantidade de alunos público-alvo por escola do campo

| <b>ESCOLAS MUNICIPAIS<br/>DO CAMPO</b>                        | <b>2024<br/>Total<br/>matrículas</b> | <b>2024<br/>Total matrículas<br/>Deficiência, TGD,<br/>superdotação</b> |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DO ASSENTAMENTO CHAPADÃO</b>             |                                      |                                                                         |
| Escola Municipal Fábio Henrique (Lagoa Caldeirão)             | 149                                  | 02                                                                      |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DO ASSENTAMENTO SEDE I</b>               |                                      |                                                                         |
| Professora Ana Gomes Santiago                                 | 85                                   | 01                                                                      |
| José Gomes Novais (Assentamento Etelvina Campos)              | 327                                  | 14                                                                      |
| Robert Kennedy                                                | 161                                  | 04                                                                      |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DO ASSENTAMENTO SEDE II</b>              |                                      |                                                                         |
| Baixa da Fartura                                              | 211                                  | 10                                                                      |
| União (Assentamento União)                                    | 37                                   | 05                                                                      |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE BATE-PÉ</b>                           |                                      |                                                                         |
| Escola Municipal Eurípedes Peri Rosa (Bate Pé)                | 642                                  | 24                                                                      |
| Escola Municipal Pau Ferro II                                 | 69                                   | 04                                                                      |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE CABECEIRA</b>                         |                                      |                                                                         |
| Arthur Saldanha (Vereda Grande)                               | 54                                   | 02                                                                      |
| Francisco Antônio Vasconcelos (Ant. Isaias Alves - Cabeceira) | 529                                  | 20                                                                      |
| Miguel Cândido Gonçalves (Caiçara)                            | 122                                  | 05                                                                      |
| Raul Pompéia (Itapirema)                                      | 99                                   | 02                                                                      |
| Santa Rita de Cássia (Periperi)                               | 109                                  | 05                                                                      |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE CAMPO FORMOSO</b>                     |                                      |                                                                         |
| Otaviano Salgado (Campo Formoso)                              | 213                                  | 04                                                                      |

|                                                   |     |    |
|---------------------------------------------------|-----|----|
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE CAPINAL</b>               |     |    |
| Goiabeira II                                      | 65  | 01 |
| Maria Leal                                        | 620 | 18 |
| Nestor Fonseca                                    | 128 | 04 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE CERCADINHO</b>            |     |    |
| Rui Barbosa (Cercadinho)                          | 172 | 06 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE DANTELÂNDIA</b>           |     |    |
| Prof. Josias Casaes França (Dantelândia)          | 246 | 17 |
| Félix Pacheco                                     | 91  | 07 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE ESTIVA</b>                |     |    |
| Padre Isidoro (Estiva)                            | 519 | 10 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE GAMELEIRA</b>             |     |    |
| Euclides Dantas (Olho D'Água da Serra)            | 36  | 0  |
| Eunápio Moreira dos Santos (Fazenda Mamão)        | 43  | 01 |
| Laranjeiras (Laranjeiras)                         | 29  | 02 |
| Ovídio Santos Lemos (São Joaquim)                 | 66  | 03 |
| Professor Antônio Moura (Ribeirão)                | 69  | 09 |
| São Francisco de Assis (Gameleira)                | 66  | 01 |
| Venceslau Ribeiro do Prado (Cachoeira das Araras) | 50  | 03 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I. DE IGUÁ</b>                  |     |    |
| Erathosthenes Menezes (Iguá)                      | 451 | 11 |
| Medeiros de Albuquerque (São José Pé de Galinha)  | 52  | 0  |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE INHOBIM</b>                |     |    |
| Paulo Setúbal (Inhobim)                           | 805 | 35 |
| Vitória Moreira dos Santos (Baixa da Porteira)    | 21  | 01 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE JOSÉ GONÇALVES</b>         |     |    |
| Álvares de Azevedo (Lagoa da Pedra)               | 50  | 0  |
| Moisés Meira                                      |     | 34 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE LIMEIRA</b>                |     |    |
| Domingos de Oliveira (Fazenda Bela Flor)          | 409 | 13 |
| Eulálio Leite                                     | 181 | 13 |
| José Maximiliano Fernandes (Fazenda Boa Vista)    | 13  | 0  |
| São Tomas de Aquino (Fazenda Riachinho I)         | 21  | 0  |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE PRADOSO</b>                |     |    |

|                                                            |     |    |
|------------------------------------------------------------|-----|----|
| Alfredo Brito (Lagoa Maria Clemência)                      | 150 | 05 |
| Jesuíno José de Deus (Antigo Dom Bosco -Malhada)           | 67  | 05 |
| José Rodrigues do Prado (Pradoso)                          | 748 | 39 |
| Orlando Spínola (Baixão de Melquíades)                     | 92  | 15 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE SÃO JOÃO DA VITÓRIA</b>             |     |    |
| Antônio Machado Ribeiro (São João da Vitória)              | 549 | 16 |
| Salvador Gomes da Silva (Fazenda Poço Verde)               | 60  | 0  |
| Padre Luís Soares Palmeira (Corta Lote)                    | 56  | 01 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE SÃO SEBASTIÃO</b>                   |     |    |
| Euclides da Cunha (São Sebastião)                          | 484 | 18 |
| <b>ESCOLAS DO C.E.I DE VEREDINHA</b>                       |     |    |
| Tobias Barreto (Veredinha)                                 | 241 | 10 |
| Virgílio Ferraz de Oliveira (Lagoa de Melquíades)          | 71  | 07 |
| <b>ESCOLAS CÍRCULO INTERMEDIÁRIO I (NÚCLEO I)</b>          |     |    |
| Professor Ismael de Souza (Lagoa Francisco Chagas)         | 16  | 06 |
| Belmiro Braga                                              | 17  | 01 |
| Gildásio Cairo dos Santos (Pedra Branca)                   | 91  | 02 |
| Joaquim Fróes (Olho D'Água dos Monteiros)                  | 16  | 03 |
| Lagoa do Arroz (Lagoa do Arroz)                            | 34  | 01 |
| São Mateus (São Mateus/ Bate Pé)                           | 17  | 01 |
| <b>ESCOLAS CÍRCULO INTERMEDIÁRIO II (NÚCLEO II)</b>        |     |    |
| Afonso Hoffman (Matinha/ Inhobim)                          | 82  | 01 |
| Alice Veloso (Roseira/ José Gonçalves)                     | 83  | 06 |
| Boa Sorte II (Povoado do Muquém/ José Gonçalves)           | 28  | 01 |
| Elza Maria da Conceição (Fazenda Queimada/Inhobim)         | 57  | 0  |
| Fazenda Lixa (Fazenda Lixa/ Inhobim)                       | 33  | 01 |
| Genny Fernandes Rosa (Fazenda Sossego/ Inhobim)            | 21  | 00 |
| Lírio dos Vales (Fazenda Boqueirão/ José Gonçalves)        | 55  | 01 |
| Leopoldo Miguês (Itaipu/ José Gonçalves)                   | 14  | 00 |
| Miguelzinho Gonçalves (Corredor de Itaipu/ José Gonçalves) | 28  | 00 |
| Paulino Santos (Fazenda Algodão/ José Gonçalves)           | 7   | 01 |

**Fonte:** Elaboração própria (2026)

Embora o levantamento tenha contemplado essas unidades escolares do Quadro 2, nenhuma delas foi selecionada para compor o estudo, tendo em vista que

o delineamento das escolas selecionadas para a pesquisa está em consonância com os objetivos estabelecidos para a investigação.

## **2.7 Tipo de Pesquisa**

Como apresentado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida tendo como orientação metodológica o MHD, tendo natureza teórica, documental e analítica. O estudo adotou os pressupostos da pesquisa documental delineados por Cellard (2012), que orientam os procedimentos de coleta e seleção crítica das fontes. Para o autor, o documento é uma fonte privilegiada para a análise social, pois “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2012, p. 295).

O levantamento documental, nessa perspectiva, está inserido em um processo qualitativo, uma vez que tem como propósito reunir dados voltados para a interpretação dos significados expressos nas fontes, sejam normativas, estatísticas ou institucionais do objeto de pesquisa. Como lembram Souza e Ximenes (2024, p. 43), “a pesquisa não se resume ao uso de determinadas técnicas, mas exige do pesquisador o desenvolvimento de capacidades para fazer a imersão no objeto [...]”, o que dialoga com a necessidade de interpretação crítica na análise documental.

Além da dimensão qualitativa, a pesquisa incorporou também uma dimensão quantitativa, voltada à coleta e sistematização de dados estatísticos referentes às matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (no período de 2014 a 2024), além das informações sobre a distribuição e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Esses dados não foram interpretados apenas em sua dimensão numérica, mas articulados às mediações históricas que lhes conferem significado, voltada para investigação crítica de documentos e dos indicadores educacionais do município de Vitória da Conquista-BA, “esses procedimentos se desenvolveram em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo, de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo” (Creswell, 2007, p. 211).

É importante ressaltar que o materialismo histórico-dialético não se define pela oposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, uma vez que sua lógica busca apreender os fenômenos em suas múltiplas determinações e na unidade entre aspectos quantitativos e qualitativos, mas estabelece que esses estejam articulados com a análise crítica da realidade social. O método não está limitado a procedimentos

técnicos, mas representa uma fundamentação teórico-metodológica voltada à compreensão das determinações históricas, das contradições sociais e das mediações que estruturam os fenômenos investigados (Netto, 2011). Com isso, os dados estatísticos e o levantamento documental passam a ter coerência com o referencial teórico-metodológico adotado quando situados em uma abordagem que supere a descrição, buscando revelar os fundamentos estruturais e históricos que permeiam o objeto investigado.

Ao combinar procedimentos qualitativos e quantitativos para selecionar dados e fontes, reconhece que “o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (Creswell, 2007, p. 187). Essa definição reforça que a investigação não se limita ao levantamento de informações, mas busca compreendê-las a partir de um determinado marco temporal. O trabalho com documentos exige cautela e rigor metodológico, “embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2012, p. 296). Assim, cabe ao pesquisador adotar procedimentos críticos que envolvem a análise da autoria, o contexto de produção, os interesses em jogo e a representatividade das fontes. Nesse sentido, “o exame do contexto social global no qual foi produzido o documento é primordial, em todas as etapas de uma análise documental” (Cellard, 2012, p. 299).

É fundamental adotar procedimentos de verificação e análise crítica das fontes utilizadas, existe a necessidade de uma postura investigativa cuidadosa e reflexiva diante dos documentos, de modo a garantir sua legitimidade e confiabilidade. “Continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar.” (Cellard, 2012, p. 299).

Assim, o processo de levantamento dos documentos precisa recorrer a diversas fases. Inicialmente, é preciso realizar um exame preliminar e crítico, com uma leitura introdutória voltada à formação de uma visão geral do conteúdo; seguida por uma análise mais aprofundada que busca verificar a autenticidade e a confiabilidade do documento, identificando os autores, “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (Cellard, 2012, p. 300); o contexto de produção e possíveis distorções.

Posteriormente, ocorre a etapa de interpretação, essa exige um processo ativo, em que, “definitivamente, como bem o argumenta Foucault, o pesquisador

desconstrói, tritura seu material à vontade: depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento” (Cellard, 2012, p. 303), consistindo em atribuir significado ao conteúdo, levando em consideração a intenção do autor e o contexto sociocultural em que o documento foi produzido. Por fim, a análise formal e estrutural, que observa aspectos como a composição, o estilo e os recursos linguísticos empregados no documento. Como adverte Cellard,

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações (Cellard, 2012, p. 296).

O caráter documental desta investigação está relacionado à análise de normativas, Plano Municipal de Educação (PME), resoluções, Projetos Político Pedagógicos (PPPs) que orientam a política de educação especial no município investigado. Esses documentos são compreendidos como expressões históricas e ideológicas de um projeto específico de sociedade, sendo importante reconhecer a variedade de fontes possíveis a serem utilizadas no processo investigativo.

As pesquisas que envolvem o manuseio de determinados documentos possuem como primordial característica, ao se considerar a fonte do trabalho científico, a utilização de artefatos/materiais/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais; são exemplos destes: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, leis, manuscritos, projetos de leis, relatórios técnicos, minutas, autobiografias, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, etc (Fontana, 2018, p.69).

Diante dessa variedade de materiais é indispensável considerar os critérios de validade que asseguram a coerência da análise. Mais do que reunir documentos é necessário um exame criterioso, levando em consideração os conceitos, a linguagem

empregada e a intencionalidade. Diante disso, a validade da pesquisa depende de atenções conceituais e críticas. “Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes” (Cellard, 2012, p. 302). Esses cuidados não se restringem a uma fase isolada da pesquisa, mas permeiam todas as etapas do processo investigativo, sendo fundamentais para assegurar a consistência dos resultados obtidos. Por isso, “a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador” (Cellard, 2012, p. 305).

Nesse contexto, a análise documental é um procedimento investigativo que utiliza documentos e dados como fonte principal de informação, sendo importantes para examinar fenômenos sociais, compreender contextos históricos e reconstituir fatos sociais.

O documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2012, p. 295).

Entretanto, reconhecer a importância dos documentos não é suficiente, é preciso uma interpretação com base em um arcabouço analítico que ultrapasse a descrição superficial e revele os processos sociais da sua produção. Nesse sentido, a análise fundamentada no MHD é o marco teórico-metodológico necessário para situar os dados, os textos normativos e institucionais no movimento histórico. Assim, possibilita evidenciar contradições, mediações e determinações sociais, políticas e ideológicas que estruturam as políticas públicas, permitindo compreendê-las em sua totalidade. Para Marx,

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (Netto, 2011, p. 25).

Cellard orientou os procedimentos técnicos relacionados à coleta e à seleção crítica das fontes, enquanto o MHD fundamentou a análise do objeto. A partir das categorias de historicidade, totalidade e mediação, buscamos ultrapassar a aparência imediata dos textos legais e institucionais, apreendendo-os em suas determinações históricas e como expressões de projetos de sociedade em constante disputa.

Assim, a pesquisa conjuga da leitura quantitativa de dados educacionais e a coleta e seleção documental qualitativa, orientada por Cellard (2012), “esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método” (Netto, 2011, p. 26) esses instrumentos não substituem o método, mas o auxiliam. Como já exposto, o método é o MHD, que se configura como referencial teórico-metodológico da pesquisa. Essa composição assegura que a política educacional especial inclusiva não seja examinada de forma isolada, mas em suas múltiplas determinações sociais, históricas e institucionais.

## 2.8 Fontes normativas e institucionais para a análise

Devido ao caráter teórico/documental e analítico desta pesquisa as fontes investigativas são legislações, normativas, PME, diretrizes educacionais, PPPs e dados estatísticos oficiais. A escolha dessas fontes está diretamente relacionada ao objetivo da pesquisa: Investigar se a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA.

As fontes nacionais analisadas consistem em documentos legais e normativos que estabelecem os marcos regulatórios e conceituais da política de educação especial inclusiva no Brasil, entre os quais se destacam:

**Quadro 3:** Fontes Normativas Nacionais

| Ano  | Norma Nacional                                                                            |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988)                                |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)                        |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI/2008) |

|           |                                                                                                                            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2010      | Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/2010)                              |
| 2011      | Decreto nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências |
| 2015      | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)                                                  |
| 2024      | Glossário da Educação Especial (INEP/2024)                                                                                 |
| 2024–2025 | Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. PNE 2014–2025)                                          |

**Fonte:** Elaboração própria (2025)

A pesquisa teve como foco principal analisar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se evidenciou no âmbito municipal. Nesse contexto, a análise estava concentrada nas normativas, diretrizes e dados do município de Vitória da Conquista, tomando como referência os princípios e diretrizes estabelecidos pela política nacional. Entretanto, ao longo do exame das normativas locais, também foram consideradas referências a documentos normativos do Estado da Bahia.

Entre esses documentos, destacamos o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE/BA), que estabelece metas e estratégias voltadas à garantia do direito à educação inclusiva, prevendo ações destinadas a assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Embora a ênfase da investigação tenha incidido sobre o contexto municipal em relação ao nacional, a menção ao PEE/BA mostrou-se pertinente para a compreensão do conjunto de referenciais normativos que orientam as políticas educacionais desenvolvidas no estado e em seus municípios.

Diante do exposto, do âmbito local, foram analisadas as seguintes fontes municipais:

**Quadro 4:** Fontes Normativas Municipais

| <b>Ano</b> | <b>Norma Municipal</b>                                                                |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 2012       | Resolução nº 038/2012                                                                 |
| 2014–2024  | Plano Municipal de Educação (PME 2014–2024)                                           |
| 2014       | Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não definido | Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas da Rede Municipal: uma de tempo integral e uma de regime parcial, visando analisar como os princípios da política educacional inclusiva são incorporados nas unidades escolares e se esses projetos apresentam o compromisso com a garantia dos Direitos Humanos |
| 2014–2024    | Dados educacionais quantitativos referentes às matrículas de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, disponíveis no Setor de Legalização da SMED.                                                                                                                    |

**Fonte:** Elaboração própria (2025)

Essas fontes possibilitaram uma análise integrada entre os planos normativos, as diretrizes pedagógicas e os indicadores educacionais, sendo examinadas de acordo as categorias metodológicas com o intuito de apreender a sua totalidade, os limites e as possibilidades da política inclusiva no contexto analisado.

A imagem a seguir ilustra a dialética entre o universal, o particular e o singular, demonstrando como as normativas nacionais, as normativas locais, os documentos pedagógicos escolares (como os PPPs) e os dados de matrícula se relacionam. O esquema mostra que cada esfera normativa não atua isoladamente, mas compõe um movimento dinâmico e marcado por contradições, “o autêntico universalismo crítico é o conflito entre a parte e o todo, entre o particular concreto e o universal abstrato. E é a permanência desse conflito que não permite que o universal feche-se sobre si mesmo” (Grüner, 2007, p. 143).

**Figura 3:** Dialética entre o universal, o particular e o singular



**Fonte:** Elaboração própria (2025)

## 2.9 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados é uma etapa fundamental no processo de investigação, pois define os meios pelos quais o pesquisador acessa, registra, organiza e interpreta as informações essenciais para a análise do objeto de estudo. Alinhada aos objetivos da pesquisa, essa etapa foi conduzida por meio de procedimentos teórico, documental e analítico fundamentados nos pressupostos da pesquisa documental delineados por Cellard (2012).

A opção pela investigação de leis, decretos, resoluções e PPPs, justifica-se pela própria natureza da pesquisa, que se propõe a analisar as determinações legais, normativas e institucionais que estruturam a política de educação especial no município de Vitória da Conquista-BA. As fontes documentais foram examinadas de forma sistemática com base nas categorias historicidade, totalidade e mediação, possibilitando uma leitura crítica das tensões entre os dispositivos normativos nacional e municipal. Para isso, foram utilizadas fichas de análise (anexo 1) construídas com base nos objetivos do estudo, contemplando aspectos como terminologias adotadas, diretrizes pedagógicas, formas de atendimento, marcos legais, dados de matrícula e mediações institucionais.

A dimensão quantitativa da pesquisa foi abordada por meio da análise de dados estatísticos disponibilizados pelo Setor de Legalização da SMED, de relatórios educacionais locais, bases de dados contidas em documentos oficiais e PPPs. Esses dados possibilitaram investigar, entre outros aspectos: o quantitativo e a distribuição das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial; a existência, a quantidade e a estrutura das SRMs e as variações observadas no período de 2014 a 2024. A sistematização desses dados foi conduzida evitando abordagens meramente descritivas, em conformidade com a perspectiva dialética segundo a qual os dados refletem relações sociais mediadas e historicamente constituídas.

Além disso, os PPPs das duas instituições de ensino (uma em tempo integral e outra em regime parcial) foram analisados como expressões concretas da efetivação (ou não) dos princípios orientadores da política de educação inclusiva. Essa análise foi elaborada para identificar a presença (ou ausência) dos fundamentos da educação inclusiva, o reconhecimento das diferenças e o compromisso ético-político com a garantia dos Direitos Humanos e do direito à educação para todos os sujeitos.

A construção dos instrumentos de coleta (fichas de análise) foi guiada pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos da pesquisa. Essa sistematização visou assegurar a articulação entre método, objeto e finalidade da investigação, promovendo a consistência teórico-metodológica e garantindo a validade e a confiabilidade dos dados obtidos.

## **2.10 Análise de dados**

Examinamos os dados coletados focando nas categorias metodológicas elencadas que moldam a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Esta

análise permitiu entender como as normativas envolvidas refletem as questões sociais e econômicas, buscando apreender a essência do objeto.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

Com isso, a metodologia permitiu uma análise profunda e crítica de como ocorre a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Rede Municipal de Educação no município onde a pesquisa foi realizada.

Esperamos que essa pesquisa forneça resultados valiosos sobre a política de educação especial na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA, levando em consideração as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, identificando sucessos, desafios e áreas que precisam de aprimoramento, confiante em uma educação inclusiva para todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

### 3. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM DISSERTAÇÕES E TESES

*“Inteligência emocional pra não perder a linha  
Pois inclusão só no discurso é ladainha  
Então eu faço a minha, quebro a caixa, ressignifico  
É magnifico que pro sistema eu sou atípico”  
(Billy Saga, 2022)*

Visando mapear estudos que abordem a aplicabilidade da PNEEPEI em contextos educacionais semelhantes ao da pesquisa, realizamos a revisão sistemática na produção científica oriunda de Programas de Pós-graduação. Essa revisão sistemática foi orientada pelo objetivo geral de nosso estudo que se propõe a investigar se a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA.

A partir desse objetivo, buscou-se, na revisão sistemática, mapear estudos que abordassem a aplicabilidade da PNEEPEI em contextos educacionais similares. O propósito foi identificar evidências que contribuíssem para compreender os desafios e avanços dessa política, com ênfase no contexto do ensino fundamental brasileiro (anos iniciais), fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a análise da realidade educacional de Vitória da Conquista. Essa etapa fundamentou a execução do projeto de pesquisa, conectando a literatura acadêmica às questões da efetivação da política.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, significou um avanço fundamental na defesa dos direitos dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e daqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação. Contudo, sua implementação tem enfrentado desafios estruturais, pedagógicos e políticos que demandam análises criteriosas e fundamentadas.

Na presente investigação, são apresentadas evidências científicas sobre a efetividade das ações promovidas no âmbito dessa política pública, considerando a diversidade dos contextos escolares. Por meio da metodologia de revisão sistemática, buscamos identificar lacunas e potencialidades que possam contribuir para uma maior efetivação do direito à educação inclusiva.

A revisão sistemática foi realizada nas plataformas digitais da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dessas plataformas foi deliberada, considerando o caráter acadêmico e científico da pesquisa, que se insere no contexto da elaboração da dissertação de mestrado.

Essas bases de dados foram selecionadas por sua relevância e abrangência no acesso a produções acadêmicas relacionadas às políticas públicas educacionais e, especificamente, à educação especial na perspectiva inclusiva. Além disso, essas plataformas oferecem um panorama amplo e consolidado das pesquisas desenvolvidas no Brasil, possibilitando identificar tendências, lacunas e contribuições sobre o tema em análise. A sistematização do material encontrado nessas fontes contribuiu para a robustez metodológica do presente estudo.

### **3.1 A revisão sistemática**

No campo da educação, a pesquisa científica é importante para investigar práticas, políticas e processos pedagógicos, ampliando a compreensão sobre a realidade escolar e os desafios nela apresentados. A pesquisa científica é um processo metódico e sistemático que busca produzir conhecimento ou aprofundar o entendimento de fenômenos já existentes.

Nessa perspectiva, as revisões de literatura têm como objetivo fornecer uma visão geral sobre a história de um tema ou assunto, analisando diversas publicações em um campo específico. Esse tipo de análise contribui para entender melhor o contexto histórico do debate acadêmico, ao trazer novas perspectivas, organizações e interpretações para as discussões existentes.

As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (Vosgerau; Romanowski p. 168, 2014).

O trabalho investigativo deve ser conduzido com metodologias preestabelecidas para identificar com eficácia os estudos pertinentes que abordam o objeto investigado. Além disso, é importante que todas as ações realizadas sejam documentadas, facilitando assim a possibilidade de replicação dos procedimentos.

Diante disso, se faz necessário compreender os tipos de revisões. Eles estão agrupados em dois grupos: as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam. As revisões que mapeiam têm principalmente a função de levantar indicadores que oferecem trajetórias ou estruturas teóricas para futuras pesquisas. Esses indicadores podem abranger dados qualitativos, como é o caso das revisões bibliográficas e pesquisas do tipo estado da arte, bem como dados quantitativos derivados de informações qualitativas que foram submetidas à codificação, sendo o caso das revisões bibliométricas (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Em se tratando das revisões que avaliam e sintetizam encontram-se as denominações revisão sistemática; revisão integrativa; síntese de evidências qualitativas; metassíntese qualitativa; meta-análise e metassumarização. As investigações começam a partir de uma questão central de pesquisa, delineada com precisão e buscam identificar trabalhos acadêmicos que empregam fontes primárias com o objetivo de abordar a questão articulada pelo investigador da forma mais precisa possível. Ao estabelecer os critérios para inclusão e exclusão de artigos, é necessário utilizar indicadores avaliativos relativos à proximidade e divergência da questão formulada, que podem ser caracterizados como critérios temáticos de proximidade; no entanto, critérios de inclusão e exclusão baseados na qualidade metodológica apresentada no estudo também são necessários, os quais podemos categorizar como critérios metodológicos para a inclusão ou exclusão da pesquisa catalogada. Com base na seleção dos artigos, a ênfase principal da análise e sistematização diz respeito aos resultados (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Diante do exposto, a presente pesquisa encontra-se embasada na revisão sistemática. A revisão sistemática da literatura abrange uma infinidade de possibilidades e contribuições diversas, incluindo: delinear o cenário da produção de conhecimento sobre um assunto específico, descobrir tendências, avaliar evidências de pesquisas, evitar pesquisas duplicadas, destacar deficiências de conhecimento que justificam uma investigação mais aprofundada, mitigar erros científicos, otimizar a alocação de recursos, facilitar a formulação de políticas e fundamentar os processos de tomada de decisão públicos e privados em relação a um problema específico, entre

outros. Consequentemente, os resultados derivados dessas revisões podem gerar avaliações críticas, pesquisas abrangentes, análises aprofundadas e sínteses coerentes do conhecimento atual, sendo assim uma importância substancial para a comunidade científica em termos de aprofundar as estruturas de conhecimento existentes e para os formuladores de políticas (Campos; Caetano; Gomes, 2023, p. 166).

Com isso, para organizar os resultados sistematicamente, estudos apontam que a análise baseada em uma perspectiva interpretativa das evidências foi considerada, em determinados casos, mais apropriada para investigações no campo da educação.

Esses estudos partem do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. Dessa forma, os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 179).

A literatura revisada deve se integrar de forma coesa aos dados, com o referencial teórico apoiando a interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto, fornecendo parâmetros para comparar os resultados e conclusões do estudo em questão (Alves, 1992, p. 56).

Em suma, a revisão sistemática se mostra a metodologia mais adequada para este trabalho, pois é fundamentada em critérios claramente definidos, garantindo o rigor científico necessário para uma análise criteriosa dos estudos selecionados. Dessa forma, ela possibilita uma interpretação sólida dos dados, assegurando a qualidade e a credibilidade das conclusões a serem alcançadas.

### **3.2 Metodologia da revisão sistemática**

Inicialmente destacamos que, o recorte temporal definido para esta revisão sistemática abrange o período de 2008, ano de instituição da PNEEPEI, até 2024. Essa delimitação temporal foi demarcada considerando que a PNEEPEI, promulgada em 2008, representa um marco normativo e político na promoção de uma educação

inclusiva no Brasil, direcionando ações e estratégias para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ao estabelecer o recorte até o ano de 2024, buscamos incluir os estudos e análises mais recentes, permitindo compreender tanto os avanços alcançados ao longo dos 16 anos de vigência da política quanto os desafios persistentes em sua implementação no contexto educacional brasileiro. Esse período proporciona uma visão abrangente e atualizada, contemplando as transformações e os impactos que a política vem gerando nas práticas pedagógicas e na organização das redes de ensino.

Dentro do recorte temporal adotado neste estudo, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020, que permaneceu em vigência até 2023 e gerou intensos debates no campo educacional. Essa versão, proposta como uma reformulação da PNEEPEI de 2008, como mencionado anteriormente, foi amplamente criticada por especialistas e entidades educacionais por ser considerada um retrocesso em relação aos avanços conquistados anteriormente.

A PNEE de 2020 foi acusada de desviar o foco da inclusão plena ao prever, dentre outras medidas, a possibilidade de segregação de estudantes com deficiência em escolas e classes especializadas, contrariando os princípios da educação inclusiva estabelecidos na política de 2008. Essa abordagem foi vista como um movimento contrário aos compromissos assumidos pelo Brasil em tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada no país com status de emenda constitucional.

O período de vigência dessa política é especialmente relevante para a análise, pois expõe os desafios e conflitos envolvendo a implementação de diretrizes inclusivas e a garantia dos direitos educacionais de estudantes com deficiência. Assim, o recorte temporal inclui tanto o marco de avanço com a PNEEPEI de 2008 quanto às controvérsias e as críticas associadas à PNEE de 2020, possibilitando uma compreensão mais ampla dos avanços e retrocessos no campo da Educação Especial no Brasil.

Após este contexto, levando em consideração as ideias de Gil (2002, apud Tessaro, 2023), é importante descrever os oito passos fundamentais que contribuíram para a realização da revisão sistemática, são eles: 1) Definição do tema da pesquisa; 2) Definição das fontes bibliográficas; 3) Definição dos descritores e filtros de pesquisa; 4) Leitura flutuantes nos títulos, resumos e palavras-chave; 5) Definição dos

critérios de inclusão e exclusão; 6) Apresentação e organização dos trabalhos selecionados; 7) Categorização dos dados e análises qualitativas e 8) Considerações finais. É importante, contudo, esclarecer que, em outras literaturas sobre revisão sistemática, essa sequência de procedimentos pode ser executada com uma quantidade variável de etapas.

**1) Definição do tema da pesquisa:** A definição do tema da pesquisa, como citado acima, está alinhada ao projeto que embasará a produção da dissertação de Mestrado. O tema aborda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com foco na sua efetivação nos municípios e no contexto do ensino fundamental brasileiro. Essa escolha reflete a relevância de analisar como as diretrizes dessa política têm sido implementadas nos municípios para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

**2) Definição das fontes bibliográficas:** a definição das fontes bibliográficas para a realização desta revisão sistemática, como mencionadas anteriormente, recaiu sobre duas plataformas digitais amplamente reconhecidas: a BDTD/IBICT), e o Catálogo da CAPES. Essas bases de dados foram selecionadas devido à sua relevância e abrangência no acesso a produções acadêmicas de alta qualidade, sendo fontes consolidadas para a obtenção de pesquisas consistentes.

**3) Definição dos descritores e filtros de pesquisa:** Para buscar as pesquisas nas plataformas, optamos por utilizar palavras-chave. A definição das palavras-chave e filtros de pesquisa foi um passo fundamental para assegurar a precisão e a relevância dos resultados na revisão sistemática. Foram utilizadas as palavras-chave "política nacional de educação especial", "políticas públicas de educação especial" inclusiva, "ensino fundamental" e município (as expressões entre aspas para obter resultados mais precisos), associadas pelo operadores *booleanos AND* e *OR*, configurando a expressão para busca "política nacional de educação especial" *AND* inclusiva *AND* "ensino fundamental" *OR* município e "políticas públicas de educação especial" *AND* inclusiva *AND* "ensino fundamental" *OR* município. Essa combinação permitiu delimitar os estudos que abordassem diretamente a temática da aplicabilidade da PNEEPEI, com foco no contexto do ensino fundamental. A utilização de palavras-chave específicas e dos operadores *booleanos* garantiu uma busca mais direcionada e alinhada ao objetivo do estudo, reduzindo o risco de inclusão de trabalhos irrelevantes e ampliando a consistência dos resultados obtidos.

**4) Leituras flutuantes nos títulos, resumos e palavras-chave:** A etapa de leitura dos títulos, resumos e palavras-chave foi essencial para o refinamento do processo de seleção dos materiais na revisão sistemática. Nesse momento, realizou-se a leitura atenta dos resumos e das palavras-chave das teses e dissertações previamente identificadas, com o objetivo de verificar sua adequação aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Essa análise preliminar permitiu identificar as produções acadêmicas que efetivamente dialogavam com a temática da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, no contexto do ensino fundamental, garantindo que apenas os estudos mais relevantes fossem incluídos na análise detalhada.

**5) Definição dos critérios de inclusão e exclusão:** A definição dos critérios de inclusão e exclusão foi uma etapa fundamental para garantir a consistência e a relevância dos materiais selecionados na revisão sistemática. Foram excluídos os trabalhos duplicados entre as bases de dados consultadas e aqueles que não se alinhavam ao propósito da pesquisa. Entre os critérios de exclusão, destacam-se as teses e dissertações que exploraram apenas um tipo de deficiência; que abordaram o ensino profissional, superior em vez do ensino fundamental; que se concentraram em disciplinas específicas, como a Educação Especial Inclusiva aplicada ao ensino de História, ao estudo de Robótica, na Educação Física, entre outras disciplinas específicas e temáticas que não atendiam diretamente ao foco do estudo. Essa triagem criteriosa assegurou que os trabalhos incluídos apresentassem uma abordagem abrangente e pertinente ao objetivo da pesquisa, contribuindo para uma análise mais sólida.

Em relação aos passos subsequentes da revisão sistemática, que são: 6) Apresentação e organização dos trabalhos selecionados; 7) Categorização dos dados e análises qualitativas e 8) Considerações finais, estes serão detalhados em tópicos a seguir. A apresentação e organização dos trabalhos envolvem a sistematização das produções acadêmicas selecionadas. Na etapa de categorização e análise, serão identificados e agrupados padrões, lacunas e tendências observadas nas produções analisadas. Por fim, as considerações finais, serão das descobertas, destacando os principais avanços e desafios apontados pela literatura quanto à aplicabilidade da PNEEPEI no ensino fundamental brasileiro.

### 3.3 Apresentação e organização dos trabalhos selecionados

Neste tópico, demonstraremos as etapas da pesquisa de revisão sistemática, apresentando o percurso metodológico adotado para a análise da Política Nacional de Educação Especial e sua efetivação nos municípios. A seguir, apresenta-se a organização dos trabalhos selecionados, destacando os critérios de inclusão e exclusão adotados, bem como as principais características das publicações, com vistas a oferecer uma visão do panorama investigativo na área.

No primeiro momento realizamos as buscas nos bancos de dados BDTD e da CAPES sem utilizarmos filtros ou operadores *booleanos*, chegando ao seguinte resultado demonstrados nos Quadros 5 e 6.

**Quadro 5:** Buscas na BDTD sem utilizar filtros ou operadores booleanos

| <b>Expressão para a busca</b>                                                  | <b>Trabalhos encontrados</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Política nacional</b> de educação especial inclusiva no ensino fundamental  | 172                          |
| <b>Política nacional</b> de educação especial inclusiva em um município        | 210                          |
| <b>Políticas públicas</b> de educação especial inclusiva no ensino fundamental | 308                          |
| <b>Políticas públicas</b> de educação especial inclusiva em um município       | 365                          |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

**Quadro 6:** Buscas no banco da CAPES sem utilizar filtros ou operadores booleanos

| <b>Expressão para a busca</b>                                                  | <b>Trabalhos encontrados</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Política nacional</b> de educação especial inclusiva no ensino fundamental  | 18                           |
| <b>Política nacional</b> de educação especial inclusiva em um município        | 50                           |
| <b>Políticas públicas</b> de educação especial inclusiva no ensino fundamental | 35                           |
| <b>Políticas públicas</b> de educação especial inclusiva em um município       | 77                           |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

No segundo momento, o processo de busca foi refinado, detectamos a distribuição das publicações nas bases de dados utilizando as palavras-chave, os operadores *booleanos*, as aspas e o recorte temporal de 2008 a 2024, conforme o Quadro 7.

**Quadro 7:** Buscas na BDTD e no banco da CAPES utilizando filtros e os operadores booleanos

| Recorte temporal | Base de dados | Palavras-chave e operadores booleanos AND e OR                                                | Trabalhos localizados | Trabalhos duplicados | Total |
|------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------|-------|
| 2008 a 2024      | BDTD          | "política nacional de educação especial" AND inclusiva AND "ensino fundamental" OR município  | 290                   | 13                   | 314   |
|                  |               | "políticas públicas de educação especial" AND inclusiva AND "ensino fundamental" OR município | 37                    |                      |       |
|                  | CAPES         | "política nacional de educação especial" AND inclusiva AND "ensino fundamental" OR município  | 30                    | 1                    | 43    |
|                  |               | políticas públicas de educação especial" AND inclusiva AND "ensino fundamental" OR município  | 14                    |                      |       |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

Com base nas informações obtidas no segundo momento realizamos o último momento relacionado a seleção dos trabalhos. Excluímos trabalhos duplicados entre as plataformas, analisamos criteriosamente os títulos, resumos e palavras-chave dos materiais identificados, culminando na seleção dos mais relevantes. Foram excluídos 17 trabalhos duplicados entre as plataformas, optamos por retirar estes trabalhos duplicados do banco da CAPES. Após obtenção dos resultados parciais, foram estabelecidos critérios de exclusão para teses e dissertações com base na análise de títulos, palavras-chave e resumos. Esses critérios englobaram os trabalhos que abordavam: educação especial inclusiva no contexto universitário, ensino superior, profissional, tecnológico ou ensino médio; formação docente como foco exclusivo; Atendimento Educacional Especializado (AEE); sala de recursos; pesquisas direcionadas a apenas um tipo de deficiência, como deficiência visual, auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras; e estudos voltados para a classe hospitalar.



Nos quadros 9 e 10 demonstramos uma síntese dos trabalhos selecionados em cada uma das bases de dados.

**Quadro 9:** Síntese das dissertações selecionadas na BDTD

| <b>Ano e instituição</b>                                                                                                                            | <b>Autor/a</b>                         | <b>Orientador/a</b>               | <b>Título</b>                                                                                                                              | <b>Campo empírico</b>                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2011</b><br>Mestrado Acadêmico em Educação do UNILASALLE - Canoas/RS                                                                             | Acosta, Neiva Marta Bartzén.           | Dr. Miguel Alfredo Orth           | Políticas Públicas De Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: O Caso da Rede Municipal de Canoas-RS. | Canoas - RS                                                                                                                                  |
| <b>2013</b><br>Programa de Pós - graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná                                                              | Vernick, Maria da Glória Lima Pereira. | Dra. Evelcy Monteiro Machado      | A Política de Educação Especial do Município de Pinhais - PR (2008-2011) e o Direito à Educação Inclusiva.                                 | Pinhais - PR                                                                                                                                 |
| <b>2015</b><br>Programa de Pós - Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas                                                            | Casalinho, Júlia Victoria.             | Dr. Sandro de Castro Pitano       | Políticas para a Educação Inclusiva: Uma Análise junto a Escolas Públicas no Município de Pelotas.                                         | Pelotas - RS                                                                                                                                 |
| <b>2016</b><br>Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Almeida, Tamara França de.             | Dra. Márcia Denise Pletsch        | Análise dos Indicadores Políticas de Inclusão Escolar na Baixada Fluminense.                                                               | Sete municípios da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti) - RJ |
| <b>2016</b><br>Programa de Pós - Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza                                                                 | Pereira, Lidiand Mendes.               | Dra. Luciana Maria Maia Viana     | Representações Sociais da Inclusão Escolar para Professoras da Educação Infantil de Escolas Públicas de um Município do Ceará.             | Maracanaú - CE                                                                                                                               |
| <b>2019</b><br>Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                                   | Müller, Miriam Garcia.                 | Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas | A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Canoas - RS: Conexões entre as Normativas e as Práticas Cotidianas.                     | Canoas - RS                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                      |                                              |                                  |                                                                                                                                                                                      |                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>2020</b><br>Mestrado Profissional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                                                      | Rodrigues, Cristiane de Oliveira Figueiredo. | Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes | Avaliação de Implementação do Programa de Educação Especial de São Paulo em uma Escola Municipal.                                                                                    | São Paulo -SP                |
| <b>2020</b><br>Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  | Loureiro, Célia Regina Machado Jannuzzi.     | Dr. Allan Rocha Damasceno        | Políticas Públicas de Educação Inclusiva e Gestão Democrática: Desafios à Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ. | Duque de Caxias - RJ         |
| <b>2022</b><br>Programa de Pós - Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro                                        | Antunes, Cristiane Maria de Souza.           | Dr. Allan Rocha Damasceno        | Orientação Educacional e O Processo de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial: As Experiências do Município de Mesquita/RJ.                                                   | Mesquita - RJ                |
| <b>2022</b><br>Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo                                                       | Rocha, Alessandra Silveira.                  | Dra. Denise Meyreles de Jesus    | Articulação e Materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município do Espírito Santo.                                       | Vila Velha - ES              |
| <b>2023</b><br>Programa de Pós - graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | Ribeiro, Léa Aparecida de Carvalho.          | Dra. Vânia de Fátima Martino     | Políticas Públicas para a Inclusão Escolar: Estudo de Proposições de “Uma Escola Para Todos” em um Município do Interior de Minas Gerais (2012-2021).                                | São Sebastião do Paraíso -MG |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

**Quadro 10:** Síntese da Dissertação selecionada no banco da CAPES

| Ano e instituição                                                                         | Autor/a                         | Orientador/a                       | Título                                                                                                                              | Campo empírico                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>2021</b><br>Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão | Maria Gorethi dos Santos Camelo | Dr. Severino Vilar de Albuquerque. | A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Municípios do Maranhão: limitações e contribuições | Apicun-Açu e Central do Maranhão - MA |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

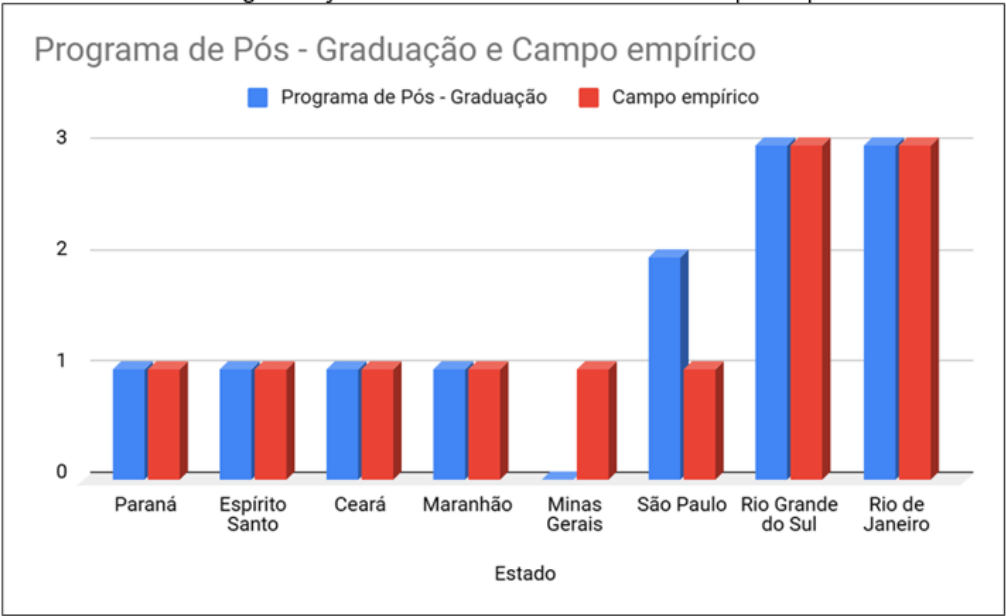
Levando em consideração a interseção entre a BDTD e o banco da CAPES, as dissertações foram publicadas nos seguintes anos, conforme apresentado na Tabela 2 a seguir:

| Tabela 2: Interseção dos anos de publicação entre a BDTD e o banco da CAPES |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Quantidade de dissertações por ano de publicação                            |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 2011                                                                        | 2013 | 2015 | 2016 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| 1                                                                           | 1    | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    |
| Total - 12                                                                  |      |      |      |      |      |      |      |      |

Fonte: Elaboração própria (2024)

Para ampliar o estudo, elaboramos um gráfico comparativo que apresenta a relação entre o Estado onde está localizado o programa de pós-graduação e o Estado onde se situa o campo empírico das pesquisas analisadas. Essa comparação visa evidenciar a distribuição geográfica dos estudos e identificar possíveis padrões ou concentrações regionais, contribuindo para uma análise mais ampla sobre a produção científica na área, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2: Comparação entre o Estado onde está localizado o Programa de Pós-graduação e o Estado onde se situa o campo empírico



Fonte: Elaboração própria (2024)

Nos estados do Paraná, Espírito Santo, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, o local onde está situado o programa de pós-graduação coincidiu com o mesmo Estado do campo empírico da pesquisa. Por outro lado, no Estado de São Paulo, que abriga o programa de pós-graduação, o campo empírico foi Minas Gerais.

Em síntese, as 12 pesquisas selecionadas representam uma base inicial relevante para o desenvolvimento desta investigação, ao fornecer um panorama diversificado sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em diferentes contextos educacionais. Esses estudos serviram como referência para compreender as dinâmicas e os desafios dessa política, contribuindo para o delineamento das análises que foram realizadas na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA.

### **3.4 Análise das pesquisas sobre a implementação da política nacional de educação especial inclusiva**

A construção de políticas públicas voltadas para a educação especial inclusiva demanda um contínuo diálogo entre as diretrizes legais, as práticas pedagógicas e a produção científica. Com isso, compreender as investigações realizadas por pesquisadores ao longo dos últimos anos é necessário para situar a presente pesquisa no cenário acadêmico.

Assim, este tópico analisa as dissertações de mestrado produzidas entre os anos de 2010 e 2024 (de acordo o recorte temporal mencionado anteriormente), cujas temáticas dialogam com a implementação da PNEEPEI em contextos educacionais municipais. Buscamos identificar aproximações, diferenças e tensões entre seus objetivos, escolhas metodológicas e resultados, de modo a compreender como a implementação da política tem sido problematizada nas realidades investigadas.

O processo de revisão foi fundamentado em critérios previamente definidos para a seleção das produções relacionadas à temática. Buscamos considerar a diversidade de abordagens, os contextos investigados e os resultados encontrados. Esse procedimento permitiu sintetizar o conhecimento produzido e identificar tendências e lacunas.

Como exposto no tópico de apresentação e organização dos trabalhos selecionados, foram escolhidas 12 dissertações para compor a revisão sistemática. O

conjunto desses estudos permite observar diferentes formas de investigação da política de educação especial inclusiva e de sua implementação em contextos municipais.

Quanto aos objetivos, os trabalhos apresentam diferentes recortes, mas compartilham a preocupação com as condições em que a educação especial inclusiva assume configurações concretas nas redes e escolas investigadas. As pesquisas de Acosta (Políticas Públicas de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: O Caso da Rede Municipal de Canoas - RS, 2011), Vernick (A Política de Educação Especial do Município de Pinhais - PR (2008-2011) e o Direito à Educação Inclusiva, 2013), Almeida (Análise dos Indicadores e Políticas de Inclusão Escolar na Baixada Fluminense, 2016), Müller (A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS: Conexões entre as Normativas e as Práticas Cotidianas, 2019), Rodrigues (Avaliação de Implementação do Programa de Educação Especial de São Paulo em uma Escola Municipal, 2020), Camelo (A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições, 2021), Rocha (Articulação e Materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município do Espírito Santo, 2022) e Ribeiro (Políticas Públicas para a Inclusão Escolar: Estudo de Proposições de “Uma Escola Para Todos” em um Município do Interior de Minas Gerais [2012-2021], 2023) convergem ao investigarem o direito à inclusão e as formas pelas quais as diretrizes legais se relacionam com os contextos educacionais locais. Essa concentração demonstra que a relação entre as diretrizes formuladas em âmbito nacional e sua configuração nas redes municipais constitui uma preocupação nas pesquisadas analisadas.

A dissertação de Casalinho (Políticas para a Educação Inclusiva: Uma Análise Junto a Escolas Públicas no Município de Pelotas-RS, 2015), por sua vez, analisou o processo de inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em escolas públicas de Pelotas. Embora apresente maior direcionamento às práticas de inclusão escolar, o estudo também se aproxima da discussão sobre a efetivação das políticas públicas no contexto local. Pereira (Representações Sociais da Inclusão Escolar para Professoras da Educação Infantil de Escolas Públicas de um Município do Ceará, 2016) focou nas representações sociais de professoras da Educação Infantil sobre inclusão escolar, destacando a

percepção docente como um elemento relacionado ao processo de implementação das políticas.

O estudo de Loureiro (Políticas Públicas de Educação Inclusiva & Gestão Democrática: Desafios à Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ, 2020) caracterizou as políticas públicas de inclusão no município de Duque de Caxias, focando nas experiências de inclusão de estudantes da educação especial e na gestão democrática da escola. Antunes (Orientação educacional e o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial: As experiências do município de Mesquita/RJ, 2022), investigou o papel da orientação educacional na inclusão do público-alvo da educação especial em Mesquita/RJ, enfatizando a interface entre gestão e prática inclusiva.

Esses estudos ampliam a discussão ao focalizarem dimensões específicas do processo inclusivo. Desse modo, embora seus objetos não sejam idênticos, permitem observar a implementação da política a partir de dimensões normativas, pedagógicas, profissionais e organizacionais. Compreendemos que essa diversidade é relevante porque demonstra que a implementação da educação especial inclusiva não aparece, nas pesquisas selecionadas, como questão restrita à existência de normas ou serviços específicos, mas também relacionada às práticas escolares e à atuação dos diferentes sujeitos envolvidos.

Há, portanto, uma convergência quanto ao interesse pelas condições locais de implementação, mas diferenças no modo como cada investigação se aproxima do objeto. Enquanto parte das pesquisas privilegia a relação entre a política nacional, as normativas municipais e sua implementação, outras direcionam o olhar para práticas pedagógicas, representações docentes, gestão democrática ou orientação educacional. Essa diferença de enfoque permite compreender que a implementação da política pode ser examinada tanto por sua dimensão institucional e normativa quanto pelas relações e práticas construídas no cotidiano escolar.

Em se tratando dos métodos de investigação adotados nas pesquisas analisadas, esses refletem a diversidade de procedimentos empregados para estudar a aplicação da PNEEPEI. A comparação entre os estudos, entretanto, permite identificar procedimentos recorrentes e diferenças nas formas de aproximação com o objeto.

Em primeiro lugar, Acosta (2011) utilizou uma combinação de questionário aberto, entrevista semiestruturada, observação semidirigida, pesquisa documental e bibliográfica. A população-alvo foi composta por gestores e responsáveis pelas ações relativas às políticas educacionais inclusivas na rede municipal de Canoas, além de integrantes das equipes diretivas das escolas.

Vernick (2013) adotou a análise documental, complementada por entrevistas com seis diretoras de escolas. Além disso, questionários foram aplicados a três pedagogas, 16 professoras das seis escolas onde ocorreram as entrevistas e seis professoras da Escola Municipal de Educação Básica, na modalidade educação especial.

Seguindo essa perspectiva, Casalinho (2015) conduziu a análise documental e aplicou questionários aos professores das duas escolas investigadas. Também realizou entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica e professores, além de observações na sala de recursos multifuncionais de uma das escolas.

Almeida (2016) empregou análise documental e de dados estatísticos, além de realizar entrevistas com os coordenadores da área de educação especial das secretarias de educação dos municípios pesquisados.

Pereira (2016) utilizou revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas com 11 professoras da educação infantil de três escolas públicas de Maracanaú-CE e um questionário sociodemográfico aplicado às participantes para traçar o perfil do grupo.

Do mesmo modo, Müller (2019) baseou-se em estratégias como revisão bibliográfica, análise documental e de dados estatísticos, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores do AEE e um gestor da Secretaria Municipal de Educação.

Rodrigues (2020) empregou análise documental, observação e aplicação de questionários aos professores da classe comum de uma escola. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o diretor, a coordenadora pedagógica, a professora de AEE, uma auxiliar de vida escolar (AVE) e uma estagiária da escola selecionada.

De maneira similar, Loureiro (2020) utilizou análise documental, observação e questionários aplicados a professores, funcionários, pais e estudantes. Além disso, realizou entrevistas semiestruturadas com membros do Conselho Escolar, incluindo diretora, vice-diretora, orientadores pedagógicos, professores, funcionários, estudantes e pais.

Ainda nesse contexto, Camelo (2021) combinou análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores das redes de ensino, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores do ensino regular e professores de AEE, além de observação sistemática de aspectos como estrutura física, recursos pedagógicos e humanos. Devido à pandemia, não foi possível observar o funcionamento das salas de aula e a ministração das aulas.

Antunes (2022) adotou análise documental e questionários aplicados a Orientadores Educacionais, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco Orientadores Educacionais atuantes em diferentes níveis e etapas de ensino nas escolas municipais.

Por outro lado, Rocha (2022) utilizou pesquisa documental e grupo focal, que reuniu profissionais da educação atuantes com o público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas da Região 5 de Vila Velha, além de representantes das famílias e profissionais da Secretaria de Educação.

Por fim, Ribeiro (2023) empregou pesquisa documental e observação participante. A autora integrou sua experiência profissional como professora de Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais, contextualizando a pesquisa com reflexões sobre suas práticas e vivências da PNEEPEI no município.

A comparação desses procedimentos revela a predominância da análise documental e das entrevistas, frequentemente associadas a questionários, observações ou outros instrumentos. Essa configuração permite aproximar o conteúdo das normativas das percepções e experiências dos profissionais envolvidos nos contextos investigados. Almeida (2016) e Müller (2019), ao incorporarem dados estatísticos, acrescentam uma dimensão quantitativa à análise; Rocha (2022), por meio do grupo focal, reúne diferentes sujeitos relacionados ao processo educacional; e Ribeiro (2023) articula a análise documental à observação participante e à experiência profissional da pesquisadora.

Essas diferenças metodológicas possibilitam formas distintas de aproximação com a implementação da política. Enquanto os dados estatísticos permitem observar tendências quantitativas, entrevistas, questionários e grupos focais tornam visíveis as percepções dos sujeitos envolvidos, e as observações acrescentam elementos referentes às condições encontradas nos contextos investigados. Compreendemos que essa diversidade metodológica amplia as possibilidades de análise da implementação da política, uma vez que permite examiná-la para além de sua

formulação normativa, considerando também indicadores, experiências e condições presentes nos contextos investigados. Ao mesmo tempo, os diferentes procedimentos delimitam o alcance dos resultados produzidos, razão pela qual as conclusões dos estudos precisam ser compreendidas em relação às fontes, aos sujeitos e aos contextos contemplados em cada investigação. No caso de Camelo (2021), a impossibilidade de observar o funcionamento das salas de aula em razão da pandemia constitui uma particularidade metodológica que precisa ser considerada na leitura dos resultados.

A análise das pesquisas também revela a diversidade de abordagens teórico-metodológicas utilizadas para investigar o tema. Essa diversidade não se limita à escolha de diferentes referenciais, mas implica formas distintas de aproximação e interpretação da implementação da educação especial inclusiva.

Primeiramente, Acosta (2011) baseia-se em uma abordagem qualitativa com a tipologia de Estudo de Caso Histórico-Organizacional, fundamentando-se em autores como Yin (2007), Triviños (2007) e Stake (2007). A escolha possibilita considerar as dinâmicas históricas e organizacionais relacionadas à política investigada.

Das pesquisas analisadas, quatro adotaram a análise de conteúdo de Bardin. Vernick (2013) adota uma abordagem qualitativa-descritiva, estruturando os dados coletados em categorias e subcategorias com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Além disso, a pesquisa integra dados quantitativos analisados por frequências, combinando elementos qualitativos e quantitativos na análise.

Pereira (2016), por sua vez, utiliza a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici como base teórica, aliada à análise de conteúdo de Bardin (1977), e à análise léxica do discurso com auxílio do software Iramuteq. Essa combinação direciona a investigação para as representações e os aspectos discursivos relacionados à inclusão educacional.

Ademais, Müller (2019) fundamenta-se na abordagem qualitativa e utiliza a análise de conteúdo de Bardin (2009) para examinar entrevistas e documentos. A escolha metodológica demonstra coerência, destacando a análise sistemática como um instrumento para compreender os dados coletados.

Camelo (2021) adota a análise de conteúdo de Bardin (2009), associada a uma abordagem dialética fundamentada no materialismo histórico de Karl Marx.

Embora Vernick (2013), Pereira (2016), Müller (2019) e Camelo (2021) recorram à análise de conteúdo de Bardin, os referenciais aos quais esse

procedimento é associado diferenciam as formas de interpretação do objeto. A utilização de um procedimento analítico comum, portanto, não significa homogeneidade teórica entre as pesquisas.

No que se refere à pesquisa de Casalinho (2015), a autora segue uma abordagem qualitativa, mas não explicita os referenciais teóricos nem os métodos analíticos que embasam a interpretação dos dados. Os procedimentos metodológicos e os resultados, entretanto, estão descritos no trabalho.

Da mesma forma, Rodrigues (2020) adota a abordagem qualitativa, porém não especifica os referenciais teóricos que embasam o estudo. A pesquisa cita análise de conteúdo e triangulação de dados, mas a ausência de uma fundamentação teórica explicitamente delimitada dificulta a identificação dos pressupostos que orientam a interpretação dos dados, diferenciando o trabalho das pesquisas que apresentam de forma mais direta o referencial teórico adotado.

Por outro lado, Almeida (2016) ancora-se nos princípios da pesquisa colaborativa, promovendo uma construção compartilhada de conhecimento entre pesquisadores e profissionais da educação básica. Essa abordagem é fortalecida pela utilização de métodos qualitativos e pelo respaldo teórico em autores como Bueno (1991, 2001), Prieto (2006, 2010) e outros. Essa escolha metodológica ressalta a relevância da participação coletiva na construção de soluções educacionais inclusivas.

Ainda sobre os estudos, Loureiro (2020) fundamenta sua pesquisa na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, com ênfase nas ideias de Theodor Adorno. A análise dos dados é enriquecida pela triangulação das informações obtidas, garantindo uma perspectiva crítica sobre os processos inclusivos investigados.

De modo semelhante, Antunes (2022) ancora-se na Teoria Crítica da Sociedade, com base no pensamento de Theodor Adorno, adotando uma abordagem qualitativa. Essa perspectiva crítica contribui para a análise reflexiva e contextualizada da inclusão educacional.

Rocha (2022) utiliza a perspectiva da cartografia em educação, fundamentando-se nos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, Jefferson Mainardes e Stephen J. Ball. Compreendemos que essa escolha amplia a análise da política ao direcionar a atenção não apenas para as normativas, mas também para os movimentos, tensões e práticas envolvidos em sua materialização no contexto investigado.

Para finalizar, Ribeiro (2023) adota uma abordagem qualitativa fundamentada na filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Utilizando conceitos como deslocamento, territorialização e desterritorialização, a pesquisa articula análise documental, experiências e reflexões sobre a inclusão escolar, em diálogo com autores como Jacques Rancière e Jorge Larrosa.

A análise dessas abordagens demonstra que as dissertações não apresentam uma única perspectiva para interpretar a implementação da educação especial inclusiva. Os diferentes referenciais direcionam o olhar para dimensões institucionais, sociais, discursivas, profissionais e pedagógicas do fenômeno. Ao mesmo tempo, as diferenças quanto à explicitação dos fundamentos teóricos, especialmente nos trabalhos de Casalinho (2015) e Rodrigues (2020), precisam ser consideradas na análise, sem que isso implique a desqualificação dos resultados dessas pesquisas.

A checagem dos resultados constitui um ponto central desta revisão, pois permite identificar não apenas questões recorrentes, mas também diferenças e tensões entre os contextos municipais investigados. De modo geral, os estudos registram iniciativas relacionadas à ampliação do acesso e à organização de serviços inclusivos, ao mesmo tempo que apontam dificuldades referentes à formação docente, à infraestrutura, ao AEE, às condições de trabalho e à interpretação das diretrizes da política.

No que se refere ao acesso, Almeida (2016) e Müller (2019) identificam crescimento das matrículas de estudantes da educação especial. Entretanto, os próprios resultados da revisão indicam que a ampliação quantitativa do ingresso na escola comum não corresponde necessariamente às condições de permanência e participação. Almeida (2016) identifica, simultaneamente, a manutenção de espaços segregados e de uma visão terapêutica; Camelo (2021) aponta a predominância de ações voltadas ao acesso, com menor atenção à permanência; e Rocha (2022) problematiza as condições de escolarização e a permanência qualificada dos estudantes. A leitura conjunta desses trabalhos permite, portanto, distinguir a ampliação do acesso das condições necessárias à continuidade do processo de escolarização.

A formação dos profissionais constitui uma das convergências mais recorrentes entre as pesquisas, embora apareça relacionada a problemas distintos. Acosta (2011), Vernick (2013), Casalinho (2015), Pereira (2016), Müller (2019), Rodrigues (2020), Loureiro (2020), Antunes (2022) e Ribeiro (2023) identificam questões

relacionadas à formação ou à compreensão dos profissionais sobre a inclusão. Casalinho (2015) associa essa questão também à inadequação curricular e às práticas avaliativas; Pereira (2016), às percepções individuais e ao desconhecimento da legislação; Müller (2019) e Ribeiro (2023), à resistência profissional e às interpretações divergentes ou inadequadas das normativas. Compreendemos, assim, que a formação não aparece apenas como uma questão de domínio técnico, mas também relacionada às concepções que orientam as práticas inclusivas nos contextos investigados.

O AEE também assume configurações distintas. Rodrigues (2020) identifica avanços na utilização de recursos adaptados e no atendimento realizado no contraturno, enquanto Casalinho (2015) aponta dificuldades na articulação entre o AEE e as salas regulares. Esses resultados não são necessariamente excludentes, pois correspondem a contextos diferentes, mas indicam que a existência do serviço não permite, isoladamente, compreender como ocorre sua articulação com o ensino comum.

Outra convergência identificada entre as pesquisas envolve as condições materiais e organizacionais necessárias à implementação da educação inclusiva. Acosta (2011) identifica limitações nos recursos materiais e financeiros; Loureiro (2020), carência de infraestrutura adaptada; Antunes (2022), precarização do trabalho e falta de infraestrutura; e Rocha (2022), precarização das condições de trabalho docente. Paralelamente, alguns estudos registram iniciativas institucionais em seus contextos: Acosta (2011) destaca a criação do CEIA em Canoas; Loureiro (2020), experiências relacionadas à gestão democrática e à participação comunitária; e Antunes (2022), ações coletivas envolvendo diferentes profissionais. O conjunto dos estudos, portanto, não produz uma imagem homogênea das redes investigadas, uma vez que iniciativas voltadas à inclusão coexistem com limitações materiais, profissionais e organizacionais.

A relação entre as diretrizes normativas e sua concretização nos contextos locais também assume diferentes configurações nas pesquisas analisadas. Vernick (2013) aponta a permanência de uma perspectiva integracionista no contexto investigado; Almeida (2016) identifica a manutenção de espaços segregados e de uma visão terapêutica; Müller (2019) encontra interpretações divergentes da legislação; e Ribeiro (2023) aponta interpretação inadequada da política por gestores e professores. Compreendemos que a recorrência desses achados, ainda que

produzidos em contextos municipais distintos, problematiza a ideia de que a existência de diretrizes inclusivas seja suficiente para produzir mudanças nas concepções e práticas educacionais. Os estudos indicam que a implementação da política envolve também a forma como suas diretrizes são compreendidas e incorporadas pelos sujeitos e pelas redes de ensino, o que ajuda a explicar as diferentes configurações encontradas nos municípios investigados.

As pesquisas também revelam que as formas de articulação entre os sujeitos e setores envolvidos na implementação da política constituem um elemento de diferenciação entre os contextos investigados. Acosta (2011) identifica ausência de articulação entre instâncias de execução; Casalinho (2015) e Rodrigues (2020) apontam dificuldades de articulação entre profissionais e espaços de atendimento; Camelo (2021) registra problemas de planejamento e monitoramento; enquanto Loureiro (2020) e Antunes (2022) identificam experiências de participação, gestão democrática e ações coletivas. A comparação indica, assim, que a organização da política envolve não apenas a disponibilidade de profissionais e serviços, mas também as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e instâncias responsáveis por sua implementação.

A análise conjunta permite compreender que as dissertações não apresentam uma avaliação homogênea da implementação da PNEEPEI. Os estudos registram avanços em determinadas dimensões e contextos, ao mesmo tempo que identificam limites relacionados à permanência, à formação profissional, à articulação entre AEE e ensino comum, à infraestrutura e às interpretações da política. Essa coexistência entre iniciativas inclusivas e dificuldades de implementação constitui uma das principais tensões identificadas no conjunto das pesquisadas analisadas.

É necessário, entretanto, considerar o alcance desses resultados. As 12 dissertações foram desenvolvidas em contextos específicos, razão pela qual seus achados não podem ser generalizados para todas as redes de ensino brasileiras. A recorrência de determinadas questões, associada às diferenças observadas entre os municípios, demonstra a pertinência de novas investigações sobre a implementação da política em outros contextos municipais. É nesse horizonte que a presente pesquisa se aproxima da produção revisada, sem pressupor que os resultados encontrados nesses estudos necessariamente se reproduzam em Vitória da Conquista.

Em suma, as pesquisas analisadas revelam avanços importantes para a política pública na perspectiva inclusiva, como o crescimento das matrículas e a implementação de recursos e serviços específicos. No entanto, persistem desafios estruturais, culturais e políticos que limitam sua aplicabilidade prática, os resultados demonstram desafios na garantia de acesso e qualidade da educação inclusiva, apesar dos avanços legais e da crescente conscientização.

### **3.5 Considerações sobre a análise das dissertações**

Esta análise apresentou uma revisão sistemática sobre a efetivação da PNEEPEI nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a construção de um panorama crítico sobre sua implementação em diferentes contextos educacionais de municípios brasileiros.

No conjunto das 12 dissertações selecionadas, observamos uma preocupação recorrente com a relação entre as diretrizes da política e as condições encontradas nas redes e escolas investigadas. Os estudos, entretanto, diferenciam-se quanto aos aspectos específicos da política, aos procedimentos metodológicos, aos referenciais teóricos e aos resultados, o que impede compreender a implementação da PNEEPEI como um processo homogêneo nos contextos examinados.

A comparação dos resultados demonstra que iniciativas relacionadas ao crescimento das matrículas, à criação de serviços, à disponibilização de recursos, às ações coletivas e à gestão democrática coexistem com dificuldades relacionadas à permanência, à formação docente, à infraestrutura, às condições de trabalho, à articulação entre o AEE e o ensino comum e à interpretação das normativas (Acosta, 2011; Vernick, 2013; Casalinho, 2015; Almeida, 2016; Pereira, 2016; Müller, 2019; Rodrigues, 2020; Loureiro, 2020; Camelo, 2021; Antunes, 2022; Rocha, 2022; Ribeiro, 2023). Essa coexistência constitui um aspecto relevante da revisão, pois demonstra que os avanços identificados em determinadas dimensões não eliminam as dificuldades encontradas em outras.

Essa tensão pode ser observada particularmente na relação entre acesso e permanência. O crescimento das matrículas identificado por Almeida (2016) e Müller (2019) precisa ser analisado em diálogo com Camelo (2021), que aponta maior concentração das ações no acesso do que na permanência, e Rocha (2022), que problematiza as condições de escolarização. Desse modo, o conjunto dos trabalhos

permite compreender que ampliação das matrículas, permanência e condições de participação constituem dimensões relacionadas, mas não equivalentes, da implementação da política.

A formação docente constitui outra convergência expressiva, mas assume diferentes configurações nos estudos. Em alguns trabalhos, aparece relacionada à insuficiência da formação continuada; em outros, associa-se às concepções dos professores, ao desconhecimento ou à interpretação das normativas, à resistência profissional e às dificuldades de construção de práticas inclusivas (Acosta, 2011; Vernick, 2013; Casalinho, 2015; Pereira, 2016; Müller, 2019; Rodrigues, 2020; Loureiro, 2020; Antunes, 2022; Ribeiro, 2023). Compreendemos, portanto, que reduzi-la à necessidade de ampliação de cursos de formação não contemplaria a complexidade atribuída à questão pelo conjunto das pesquisas.

Situação semelhante ocorre com o AEE. Rodrigues (2020) registra avanços relacionados ao atendimento no contraturno e à utilização de recursos adaptados, enquanto Casalinho (2015) identifica dificuldades na articulação entre o AEE e a sala comum. Mais do que uma oposição entre os trabalhos, essa diferença demonstra que o serviço assume configurações distintas nos contextos investigados e que sua presença institucional não permite, isoladamente, inferir as condições de articulação com o processo de escolarização.

As particularidades municipais também se tornam visíveis quando comparamos a criação do CEIA identificada por Acosta (2011), as experiências de gestão democrática analisadas por Loureiro (2020) e as ações coletivas discutidas por Antunes (2022) com os contextos em que aparecem limitações de recursos, precarização das condições de trabalho, manutenção de espaços segregados, perspectivas integracionistas e dificuldades de planejamento e monitoramento. Essas diferenças reforçam que a implementação da PNEEPEI assume configurações específicas nas redes investigadas.

Do ponto de vista metodológico, predominam abordagens qualitativas e procedimentos como análise documental e entrevistas, frequentemente combinados com observação, questionários, dados estatísticos ou grupos focais. A diversidade dos referenciais, entre eles Teoria Crítica, Teoria das Representações Sociais, materialismo histórico-dialético, cartografia em educação e filosofia da diferença, também demonstra que a política tem sido problematizada a partir de diferentes perspectivas. Essas escolhas possibilitam aproximações distintas com o objeto e

ajudam a explicar por que determinados estudos enfatizam dimensões normativas, enquanto outros privilegiam práticas, percepções, relações institucionais ou experiências dos sujeitos.

A revisão também permitiu identificar diferentes recortes na abordagem da política de educação especial inclusiva. Embora formação docente, AEE, condições estruturais, gestão e implementação das normativas apareçam de forma recorrente, as pesquisas analisam essas questões a partir das particularidades dos municípios investigados, revelando diferentes formas de aproximação com a implementação da PNEEPEI. Nesse sentido, a diversidade encontrada entre os estudos reforça a relevância de investigações desenvolvidas em outras redes municipais, considerando suas especificidades históricas, normativas e institucionais.

Nesse sentido, a revisão sistemática contribuiu para a presente dissertação ao oferecer um conjunto de questões já problematizadas pela produção acadêmica e ao demonstrar a relevância da investigação da política em âmbito municipal. Contudo, os achados identificados nesta etapa não são tomados como resultados antecipados da investigação realizada em Vitória da Conquista, nem constituem, isoladamente, as categorias analíticas utilizadas. A revisão sistemática integra o percurso investigativo e dialoga com as demais fontes e dados examinados na construção da análise.

Assim, compreendemos que a principal contribuição desta revisão não reside apenas na identificação de dificuldades recorrentes, mas na possibilidade de reconhecer aproximações, diferenças e tensões entre os contextos estudados. As convergências indicam questões recorrentes na produção selecionada, enquanto as divergências demonstram a necessidade de considerar as particularidades de cada rede. É nessa relação entre recorrências e especificidades que situamos a investigação da política de educação especial inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, partindo da compreensão de que os desafios identificados em outras realidades municipais não podem ser automaticamente transpostos para o contexto investigado, mas constituem elementos importantes para problematizar como a política assume configurações particulares em diferentes redes de ensino.

#### 4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

*“Estranho feio e frágil, um obtuso  
Profano não colonizado, um corpo intruso”  
(Billy Saga, 2022)*

A política pública de educação especial no Brasil está inserida em um processo histórico marcado por disputas, avanços e retrocessos, refletindo diversas concepções de escola e de sociedade. A inclusão escolar não pode ser entendida como um instrumento técnico ou pedagógico, mas como uma mudança estrutural que questiona pontos excludentes do sistema educacional. A trajetória da educação voltada às pessoas com deficiência mostra o desgaste das fases não inclusivas, o que favoreceu o surgimento de novas abordagens voltadas a um ensino com base em princípios inclusivos. O modelo de educação “segregacionista já mostrava sinais de esgotamento e foi no vazio de ideias que [...] surgiu o momento oportuno de se propor a inclusão como uma transformação de base no sistema escolar brasileiro” (Mantoan, 2024, p. 50).

Ao propor essa transformação, a inclusão não apenas estabelece a inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas determina a superação das classificações que sustentam a exclusão. A crítica está voltada para o modelo de funcionamento escolar, baseado na classificação e hierarquização dos sujeitos, o que resulta na produção de desigualdades pedagógicas e sociais. “A inclusão escolar provoca uma reviravolta das escolas em nível institucional. Ela exige a extinção das categorizações e das oposições excludentes” (Mantoan, 2024, p. 50).

A perspectiva inclusiva desconstrói as dicotomias estabelecidas entre normal e anormal, capaz e incapaz, aluno da educação regular e da educação especial. Nesse entendimento, a singularidade de cada sujeito é colocada como princípio fundamental do processo educativo, em oposição às formas de padronização. “O ser da inclusão é unívoco, incomparável, porque não nos repetimos, somos singulares, não cabemos em generalidades, oposições” (Mantoan, 2024, p. 52).

Ao ressaltar a singularidade, a escola inclusiva assume o compromisso com uma hospitalidade total, que não seleciona, não estabelece condições e não hierarquiza os alunos. Essa hospitalidade se manifesta de forma ativa, por meio de processos contínuos de adaptação, reconstrução e ressignificação.

A hospitalidade absoluta, proposta pela inclusão escolar, não se define inicialmente pela passividade e aquiescência. Ela vai sendo modulada, vai se esclarecendo na experiência de estarmos uns com os outros. Envolve um exercício contínuo de (des)equilibrações e de acomodações para se tornarem mais qualificadas e dotadas de formas mais humanas e apropriadas de convívio (Mantoan, 2024, p. 57).

Essa compreensão amplia a discussão ultrapassando o pedagógico, colocando a inclusão como uma exigência de cunho ético e político. A escola inclusiva discute o conservadorismo presente nas políticas públicas e enfrenta as práticas assistencialistas historicamente associadas à educação especial.

A dimensão ética da inclusão demonstra que não é apenas oferecer oportunidades iguais, mas provocar uma mudança na forma como a sociedade se relaciona com a diferença. A ética é concebida como um processo de construção de significados que rompe com sistemas normativos e conservadores.

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referencia nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (Mantoan, 2003, p. 20).

A escola deve ser concebida como um espaço inclusivo, no qual todos os sujeitos, independentemente de suas particularidades, ocupam um lugar de direito à aprendizagem. “As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição” (Mantoan, 2003, p. 30).

A inclusão é entendida como um meio de fortalecer a própria escola, permitindo que ela cumpra a sua função social de formar sujeitos críticos, conscientes e integralmente desenvolvidos. “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (Mantoan, 2003, p. 30).

Essa visão de escola é consequência de uma trajetória de lutas sociais, marcada por conquistas e retrocessos. A consolidação da perspectiva inclusiva não ocorreu de maneira linear, mas surgiu a partir de embates, mobilizações coletivas e conflitos históricos, “os avanços não surgiram por geração espontânea, mas foram

construídos por meio de um processo marcado por vitórias, derrotas e, sobretudo, disputas” (Rosa, 2024, p. 182).

Os avanços no campo da inclusão escolar são frutos da atuação de movimentos sociais que, partindo de uma condição histórica de exclusão, passaram a reivindicar seus direitos e a propor diferentes concepções de educação.

Do lugar dos excluídos da República [...] emergiram os movimentos sociais que contribuíram para a assunção de novas propostas, conforme os contextos políticos e sociais de cada tempo, para um sistema educacional que cumprisse as necessidades de constituição de um espaço de emancipação para todos (Rosa, 2024, p. 170).

A luta pela inclusão deve ser compreendida como uma luta pelos direitos humanos, tendo como objetivo assegurar a dignidade, a justiça e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. “O direito à educação inclusiva é um princípio fundamental e inalienável no âmbito dos direitos humanos, essencial para garantir a dignidade e possibilidades mais justas para todas as pessoas” (Feminella; Yung, 2024, p. 191).

A garantia desse direito permanece em constante tensão, sendo ameaçada por retrocessos ideológicos que buscam reinstaurar práticas de caráter segregacionista. “Em contraposição à perspectiva de direitos humanos, os ataques ideológicos à educação inclusiva se fortaleceram com a publicação do Decreto nº 10.502/2020, que estabelecia a Política Nacional de Educação Especial-PNEE” (Feminella; Yung, 2024, p. 192).

Essa percepção evidencia que a política de inclusão escolar reflete processos históricos atravessados por disputas, contradições e interesses divergentes, diante disso, “tratamos a documentação representativa da política educacional como o registro dos resultados dos litígios em cada momento histórico e em cada delimitação geopolítica” (Garcia, 2017, p. 19).

Nesse cenário, compreender a historicidade das políticas inclusivas é essencial para reconhecer as suas conquistas e os seus limites, bem como os conflitos que ainda as permeiam, “conhecer o contexto em que se inserem as diretrizes, normativas, políticas e programas [...] para disputar a produção de práticas pedagógicas emancipatórias que não reproduzam desigualdades ou opressões” (Rosa, 2024, p. 183).

A inclusão, enquanto princípio da educação, ganha espaço a partir da constatação da escola como espaço de encontro, diálogo e convivência com a diversidade. “Talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente e enigmático.” (Mantoan, 2013, p. 114).

O processo de inclusão não está resumido à valorização da diferença, mas implica sua problematização crítica, desafiando a lógica da homogeneidade e promovendo a escuta e o reconhecimento de múltiplas vozes.

O ensino inclusivo não celebra a diferença, mas a questiona. O professor não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, está atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2013, p. 113).

Essa reflexão crítica constitui a base para a compreensão da política de educação especial no Brasil como um processo em constante disputa, que perpassa marcos legais, ações governamentais e práticas pedagógicas. No próximo tópico apresentaremos apontamentos sobre a evolução histórica da educação especial e inclusiva no Brasil.

#### **4.1 Apontamentos sobre a evolução histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil**

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada por contradições que refletem tanto o caráter excludente do contexto social quanto os esforços voltados à superação da marginalização das pessoas com deficiência. Embora a consolidação de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva seja relativamente recente, a escolarização das Pessoas com Deficiência (PCD) possui uma trajetória histórica marcada por processos de exclusão, segregação e restrição de direitos.

O tratamento excludente passou por uma transformação significativa durante o século XIX, pelo menos do ponto de vista médico. Essa mudança é exemplificada pelos estudos conduzidos por Pinel e Itard principalmente por meio de análises dos tipos de deficiência. Apesar dos avanços no campo médico, um progresso semelhante

não foi observado na área da educação (Santos; Andrade, 2023, p. 109).

A história da educação das crianças com deficiência pode ser compreendida em quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (Sassaki, 1998, p. 15 apud Silva e Santos, 2023, p. 110). Essas fases permitem compreender mudanças nas concepções sociais, nas políticas educacionais e nas formas de escolarização destinadas às pessoas com deficiência. A passagem de uma fase a outra não ocorreu sem rupturas, mas como resultado de disputas sociais e ideológicas.

No período inicial, predominava a exclusão, caracterizada pela rejeição, pelo abandono e pelo afastamento das pessoas com deficiência da participação social, o que também resultava na negligência de seu direito à educação. A exclusão se manifestava de forma abrangente, na qual a pessoa portadora de deficiência era marginalizada da participação social devido a posicionamentos históricos relacionados a sua invalidez e falta de utilidade para a comunidade (Sassaki, 1998, p. 15 apud Silva e Santos, 1997, p. 31). Essa exclusão estava apoiada em uma perspectiva biológica e reducionista, centrada na condição corporal comprometida, contribuindo para a manutenção das desigualdades e da marginalização social das pessoas com deficiência.

A segunda fase, denominada segregação institucional, é caracterizada pelo isolamento das pessoas com deficiência em instituições de caridade. Nesses locais, elas recebiam cuidados básicos como alimentação, abrigo e assistência médica. Embora essas instituições oferecessem formas de assistência, muitas vezes fundamentadas em iniciativas religiosas e filantrópicas, as pessoas com deficiência permaneciam afastadas da convivência social e com reduzida autonomia. Pessoas com deficiência, marginalizadas da sociedade e de suas famílias, eram normalmente atendidas em estabelecimentos devido a motivações religiosas ou filantrópicas, tendo, portanto, mínima ou nenhuma autonomia em relação ao padrão de atendimento recebido (Sassaki, 1997, p. 111 apud Santos; Andrade, 2023, p. 110).

Esse movimento evidencia que a sociedade brasileira respondeu de forma fragmentada às demandas sociais, reproduzindo desigualdades em vez de ocorrer a superação, o que somente pode ser compreendido na perspectiva da totalidade social.

Pode-se perceber, portanto, que as pessoas nesse segundo momento ainda são tratadas como inválidas. Essa situação só se modifica com

a fase da integração social, em que começa a haver uma maior inclusão das pessoas com deficiência, como a de algumas das crianças com deficiência nas escolas, por exemplo. Esse momento, entretanto, ainda não é inclusivo, porque, segundo ele, esses indivíduos é que devem se adaptar aos ambientes em que se inserem, não o contrário, de modo que haveria apenas um esforço unilateral com o objetivo da inserção dessas pessoas na sociedade (Santos; Andrade, 2023, p. 110).

No Brasil, a criação da primeira instituição dedicada à educação de pessoas com deficiência ocorreu em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A instituição oferecia educação primária, conteúdos relacionados ao ensino secundário, orientação moral e religiosa, música e formação para determinados ofícios. Posteriormente, em 1928, foi criado o Instituto Padre Chico para Cegos, que passou a oferecer diferentes serviços educacionais e assistenciais. Embora essas instituições representassem iniciativas importantes diante da ausência histórica de atendimento educacional a essa população, sua organização ainda estava vinculada a uma perspectiva segregada e assistencialista. Anteriormente, havia uma notável ausência de preocupação com esse grupo e depois passaram por um período de modificações e desafios sociais em todo o país que acabou levando à implementação da educação inclusiva. (Santos; Andrade, 2023, p. 110).

Estudos apontam que a justificativa para a atuação segregadora da Educação Especial, entendida como aquela em que há separação dos alunos em salas e escolas especializadas, parte do pressuposto de que essa forma de atendimento seria a melhor resposta às necessidades educacionais dos alunos por ela atendidos. E que somente a partir da década de 70, deixa de trabalhar nessa perspectiva e opera a partir da filosofia da normalização e integração, amplamente disseminada no contexto mundial nessa época e norteadas pelo preceito da inserção no ensino comum (Silva; Lima, 2021, p.145).

O início da Educação Especial no Brasil ocorreu em um cenário caracterizado pela negligência de entidades governamentais em relação à educação em um sentido amplo. Sua formalização ocorreu por meio do estabelecimento de um sistema paralelo de ensino, muitas vezes desprovido de qualquer sincronização com o sistema educacional regular, configurando uma iniciativa restrita a um âmbito específico e limitada a iniciativas regionais e isoladas. Sua inserção na política educacional se materializou após a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que delineou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Mendes, 2010; Kassar, 2010)

apud Silva; Lima, 2021, p.145).

As pessoas com deficiência na fase de transição para a integração, configurada como a terceira fase, continuaram a conviver com a segregação. É nesse ponto que a reflexão de Mantoan (2003, p. 29) é importante ao mostrar que a escola brasileira, ao lidar com as diferenças, recorre à categorização dos alunos como, “deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos”, reforçando mecanismos de exclusão. Esse processo revela a contradição social, pois ao mesmo tempo em que se anuncia o direito à educação para todos, o sistema escolar reproduz práticas de distinção e segregação.

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, caracterizando-se, portanto, como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista (Damasceno, 2012, p. 160).

A passagem da integração para a inclusão (quarta fase) representa uma mudança na compreensão da relação entre a pessoa com deficiência e a sociedade. Se, na integração, predominava a expectativa de adaptação do indivíduo às estruturas existentes, a inclusão desloca essa responsabilidade para a sociedade e suas instituições, que devem eliminar barreiras e criar condições de participação. No campo educacional, essa mudança pressupõe a transformação da escola para acolher a diversidade dos estudantes, em vez de condicionar sua participação à capacidade de adaptação a padrões previamente estabelecidos. Essa fase se pauta em torno do modelo social da deficiência, que contrapõe com o modelo médico que forma a base da fase de integração social (Santos; Andrade 2023, p. 110).

No âmbito escolar, essa mudança questiona a classificação dos estudantes entre aqueles considerados aptos ou não ao ensino regular e, conseqüentemente, a organização de percursos educacionais separados. Em oposição aos princípios da integração, a inclusão exige uma transformação que rompa o modelo convencional de educação escolar, que tende a classificar os alunos como normais ou deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial e os profissionais de acordo a especialização (Silva; Lima, 2021, p.146).

A transformação das concepções sobre a deficiência também foi influenciada pela passagem do modelo médico para o modelo social. O primeiro concentra a explicação da deficiência no indivíduo e em sua condição corporal, enquanto o segundo desloca a compreensão para as barreiras produzidas socialmente. O modelo social, originado na década de 1970 no Reino Unido, foi criado por pessoas com deficiências como Paul Hunt e Michael Oliver. Eles, junto com outras pessoas, deram origem a Liga dos Segregados Físicos Contra a Segregação (Upias) com o objetivo principal de resistir e refutar os princípios defendidos pelo modelo médico em relação às deficiências (Diniz, 2007, p. 14 apud Santos; Andrade, 2023, p. 111).

Passamos por diferentes explicações, que iam do entendimento da deficiência, como um déficit individual, à análise a partir dos apoios oferecidos para estas pessoas e, atualmente, chegamos à noção de que a deficiência deve ser analisada com base no modelo social e de direitos [...] o modelo social tem permitido que a deficiência seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. Claro que a compreensão social da deficiência e suas implicações, na vida das pessoas, não nega a deficiência. Ela continua existindo, é real e não podemos reduzir a existência humana a partir dela (Pletsch, 2020, p.58).

Nesse horizonte, a inclusão não se reduz ao acesso físico, mas exige a reorganização das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. “O ensino inclusivo se propõe a explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (Mantoan, 2013, p. 105). Esse novo modelo é consolidado na noção de escola inclusiva relacionada à dignidade da pessoa humana.

A inclusão implica o respeito à dignidade humana, o respeito a direitos individuais e coletivos que conquistamos e que não têm retorno. É respeito à dignidade de cada ser e não a características que esses seres lançam mão para serem considerados seres dignos de respeito (Mantoan, 2024).

Compreendida em sua historicidade, a constituição da educação inclusiva não resulta de um processo linear ou espontâneo, mas de lutas sociais, disputas políticas e transformações nas formas de conceber a deficiência e o direito à educação. “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista” (Mantoan, 2003, p. 20). Nesse percurso,

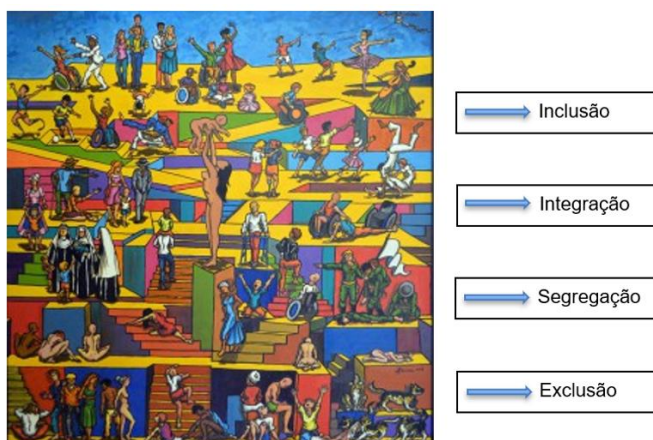
avanços e retrocessos expressam as tensões presentes na construção histórica dos direitos das pessoas com deficiência.

[...] a institucionalização dos direitos das pessoas com deficiência não foi concessão deste ou daquele governo, mas fruto das interações socioestatais nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, das lutas dos movimentos sociais e seus diversos repertórios de interação [...] (Rosa, 2024, p. 182).

A análise dessas diferentes fases permite compreender que a passagem da exclusão e da segregação para a perspectiva inclusiva não significou a substituição automática de uma concepção por outra. Ao contrário, elementos vinculados a distintos modelos de compreensão da deficiência podem coexistir historicamente, aspecto relevante para a análise das políticas de educação especial desenvolvidas posteriormente.

A obra “Inclusão” (Figura 5), criada pelo ilustrador e professor Leonardo Paiva, membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME/UFJF), sintetiza simbolicamente esse percurso histórico. A disposição das figuras em diferentes níveis remete às mudanças entre exclusão, segregação, integração e inclusão, enquanto a parte superior da imagem representa a construção de espaços de convivência e acessibilidade. No centro, visualizamos a imagem de uma mulher erguendo uma criança, gesto que remete ao desejo por uma sociedade mais justa e igualitária, reafirmando os princípios da dignidade humana e da convivência em uma escola para todos. A obra contribui, assim, para visualizar que a trajetória da educação especial envolve diferentes formas históricas de compreender a presença e a participação das pessoas com deficiência na sociedade e na escola.

**Figura 5:** Inclusão, Leonardo Paiva



**Fonte:** Site da Universidade Federal de Juiz de Fora

A compreensão dessa trajetória histórica fornece elementos para a análise dos marcos legais consolidados a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e das transformações posteriores da política de educação especial, permitindo situar como tais políticas foram e são implementadas nos municípios brasileiros.

#### **4.2 Marcos legais e políticas públicas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

A trajetória histórica discutida anteriormente adquiriu novos contornos no campo jurídico com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que ampliou o reconhecimento da educação como direito e estabeleceu fundamentos importantes para a escolarização das pessoas com deficiência. A partir desse marco, outros dispositivos legais e políticas educacionais passaram a compor o processo de regulamentação da educação especial no país, uma reforma foi iniciada no sistema educacional brasileiro a fim de promover uma educação para todos. Essa reforma, realizada por meio da implementação de políticas de Educação Inclusiva, levou a uma reestruturação de serviços e políticas no âmbito da Educação Especial (Silva; Lima, 2021, p.145).

A CRFB/1988 é o documento legal mais importante do país, estabelecendo os princípios, direitos e deveres dos cidadãos, bem como a organização e funcionamento do Estado brasileiro. “É possível tomar a Constituição Federal de 1988 como primeiro marco legal de base nacional para instituir a educação inclusiva” (Feminella; Yung, 2024, p. 192)

A educação é tratada com grande destaque na Constituição, sendo abordada em diversos artigos, em especial no artigo 205 que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Oliveira (2011) destaca que,

A articulação entre os diferentes entes federativos não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução. Contudo, essa articulação não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores

intervenientes dessas relações. As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda políticas de Estado. É urgente pensar mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre estados, municípios e regiões do país, promovendo maior equidade na oferta educativa para que se possa pensar em construir uma escola republicana de fato (Oliveira, 2011, p.335).

Nessa perspectiva, as providências constitucionais relacionadas à educação estabelecem a base legal para as políticas públicas nessa área e orientam a atuação dos diversos níveis de governo, bem como da sociedade em geral. Dessa maneira, a CRFB (1988), estabelece em seu texto diversos princípios e diretrizes à educação e à inclusão de pessoas com deficiência. O artigo 208 estabelece, pela primeira vez, a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE): “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Esse trecho da Constituição reforça o compromisso do Estado em oferecer educação inclusiva e especializada para pessoas com deficiência. Além disso, uma referência à rede regular de ensino destaca a importância da inclusão dessas pessoas nas escolas comuns e não em ambientes separados.

Outros dispositivos da CRFB/1988 também estabelecem diretrizes para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade de forma geral, garantindo-lhes igualdade de direitos e oportunidades. “A própria Constituição respalda os que defendem avanços significativos para a educação escolar das pessoas com deficiência ao eleger a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República” (Mantoan, 2003, p. 22).

O artigo 227, por exemplo, determina a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando o atendimento especializado para aqueles com deficiência, bem como o direito à educação.

O modelo social da deficiência foi fundamento das variadas legislações que começaram a ser elaboradas no fim do século XX, quanto aos direitos das pessoas com deficiência. De todas essas novas garantias, a de maior relevância para o debate proposto é a da educação inclusiva para as crianças com deficiência (Santos; Andrade, 2023, p. 111).

A educação inclusiva no contexto brasileiro, também é abordada no âmbito da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), ele busca garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças ou condições, tenham acesso à educação de qualidade e participem plenamente do ambiente educacional. O ECA é uma lei importante que visa proteger os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, e sua abordagem à educação inclusiva reflete o compromisso em assegurar oportunidades iguais e justas para todos. A educação inclusiva no ECA é baseada nos seguintes princípios: Direito à Educação; Não-discriminação; Acessibilidade; Adaptações Curriculares; Inclusão Social; Colaboração e Recursos Especiais para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

A educação inclusiva no Estatuto da Criança e do Adolescente reflete o compromisso do Brasil em proporcionar uma educação pública de qualidade para todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas características ou condições. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e organizada para lidar com a diversidade.

Contudo, ao garantir uma educação inclusiva e de qualidade, a legislação brasileira colabora para que as pessoas com deficiência adquiram as habilidades necessárias para sua participação plena na sociedade e no mercado de trabalho, promovendo sua independência e autonomia.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades ou condições socioeconômicas. Esse conceito ganhou significado expressivo ao longo dos anos, culminando na sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um marco legal que orienta o sistema educacional brasileiro.

A LDB, promulgada em 1996 e posteriormente revisada, traz em seu texto dispositivos que asseguram o direito à educação inclusiva. No seu artigo 2º, a LDB destaca que a educação é um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a inclusão escolar se alinha diretamente a esse propósito, garantindo que nenhum aluno seja excluído do processo educacional.

O artigo 4º da LDB reforça a necessidade de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, incluindo a simplificação de metodologias de ensino,

materiais didáticos e recursos pedagógicos para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso implica ações concretas para assegurar que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação se beneficiem de uma educação adaptada às suas características individuais.

Além disso, o artigo 58 da LDB estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição reforça a importância de promover a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar comum, evitando a segregação e promovendo a convivência e o aprendizado conjunto entre todos os alunos.

O Brasil também assumiu compromissos no âmbito internacional, que tiveram impactos diretos no ordenamento interno. A inclusão escolar no Brasil se articula com as diretrizes internacionais da Declaração de Salamanca (1994), que defende que todas as escolas devem acolher todas as crianças, promovendo a inclusão educacional (Reis; Coutinho, 2025, p.165).

O Brasil é signatário de acordos e convenções internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala, 1999), promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, foi considerada um marco histórico para os sistemas educacionais inclusivos (Dutra C.; Dutra M., 2024, p. 21).

Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). “A PNEEPEI/2008, forjada nos princípios, propósitos e definições da CDPD/2006, simboliza uma travessia do modelo segregativo para a concepção social de deficiência no campo educacional” (Dutra C.; Dutra M., 2024, p. 36).

Ainda que tenham sido elaboradas essas legislações que garantem direito à educação às pessoas com deficiência, só passou a haver uma maior presença de garantias acerca dos direitos desses indivíduos, no âmbito legislativo brasileiro, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em 9 de julho de 2008 e a sua promulgação no Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009. É no artigo 24 desse decreto que se fala sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, os quais devem ser assegurados pelo Estado. De acordo com as suas disposições, deverá ser implementada uma política de não exclusão das pessoas com deficiência, bem como adoção de medidas de apoio individualizadas, entre outras estratégias a serem adotadas (Santos; Andrade, 2023, p. 111).

A LDB, em sintonia com essa Convenção, reforça que a educação inclusiva não se trata apenas de proporcionar acesso físico aos ambientes escolares, mas também de promover uma educação de qualidade, com respeito à diversidade, apoio pedagógico e formação contínua dos professores, visa garantir a igualdade de oportunidades e o direito à aprendizagem de todos os alunos. Ao reconhecer a diversidade e promover a inclusão escolar, a LDB reafirma o compromisso do Brasil com a educação como um meio de empoderamento e desenvolvimento pessoal e social.

A ampliação do reconhecimento jurídico dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, entretanto, não eliminou os desafios relacionados às condições necessárias à sua concretização. “Seria ingênuo pensar que um instrumento legal por si só teria a capacidade de provocar alterações significativas no cenário educativo sem que antes os princípios inclusivos balizados por esse instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino (Alves; Aguiar, 2018, p. 374). Essa constatação reforça a importância da categoria de mediação, os marcos legais não operam de forma automática, mas são mediados por condições sociais, políticas e econômicas concretas. O avanço da inclusão educacional não pode ser compreendido apenas como concessão estatal. Trata-se de um processo contraditório, marcado por disputas, vitórias e derrotas, que expressa a totalidade das relações sociais em cada momento histórico.

Na virada do século XXI, o discurso uníssono dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza. As estratégias políticas difundidas, aos poucos foram desveladas como gestão da pobreza permanentemente produzida sob o modo de produção capitalista. A análise documental dos discursos que sustentaram as políticas de inclusão naquele momento permitiu apontar que estavam permeados por matizes discursivos, a saber: gerencial, humanitário e pedagogizante [...] Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida, uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar (Garcia, 2017, p.21).

Os marcos legais inaugurados pela Constituição de 1988 e ampliados nas décadas seguintes constituem uma base normativa robusta para a inclusão educacional. Entretanto, como alerta Feminella e Yung (2024, p. 192), a interrupção dos investimentos e os ataques ideológicos observados nos últimos anos expuseram a fragilidade da consolidação da educação inclusiva, demonstrando que a conquista legal precisa ser constantemente defendida e efetivada na prática escolar.

#### **4.3 Políticas Nacionais de Educação Especial (2008 e 2020)**

O início do século XXI marcou uma intensificação das discussões e políticas públicas no campo da educação inclusiva. Em 7 de janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi instituída pelo Ministério da Educação. A PNEEPEI/2008 incorporou os princípios da CDPD e estabeleceu que a educação especial não deveria mais ser concebida como sistema paralelo ou substitutivo, mas como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, sendo “um documento que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Ribas; Pires; Araújo, 2019, p. 525).

Essa política é pautada nos princípios da educação inclusiva em instituições educacionais regulares, complementada por serviços de assistência direcionados, o apoio especializado. É essencial que esses serviços de apoio sejam integrados à estrutura educacional regular, em vez de servirem como um substituto para a educação formal. Essa abordagem ressalta a transversalidade da educação especial dentro do cenário educacional mais amplo (Santos; Andrade, 2023, p. 112).

A PNEEPEI/2008 consolidou os referenciais legais, políticos e pedagógicos necessários à implementação dos sistemas inclusivos, superando a lógica segregativa que marcou a educação especial durante séculos (Dutra C.; Dutra M., 2024, p. 24). Colocou o Brasil em sintonia com o movimento mundial ao “se afastar do modelo integracionista e definir estratégias para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de estudantes com deficiência [...] nas escolas e classes comuns” (Mapurunga, 2024, p. 207).

Ela pode ser compreendida como expressão da historicidade das lutas sociais, ao materializar no plano jurídico e político as reivindicações acumuladas por décadas

de movimentos de pessoas com deficiência. Esse caráter dialético aparece quando se observa que o avanço normativo não decorreu de concessão estatal, mas das disputas políticas que pressionaram a formulação de políticas inclusivas, “a institucionalização dos direitos das pessoas com deficiência não foi concessão deste ou daquele governo, mas fruto das interações socioestatais [...] e das lutas dos movimentos sociais” (Rosa, 2024, p. 182).

Em 2020, esse percurso foi tensionado pela instituição da Política Nacional de Educação Especial conhecida como Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida - (PNEE), por meio do Decreto 10.502. Essa nova política é introduzida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) como uma sugestão para se adequar ao foco da inclusão total presente no texto na PNEEPEI (2008), que, conforme declarado pela própria PNEE (2020), não tem possibilitado benefícios para todos os estudantes (Silva; Lima, 2021, p.151). No entanto, a proposta da PNEE/2020 divergiu da perspectiva da PNEEPEI/2008, ao restringir a compreensão de inclusão e ao reintroduzir a ideia de que determinadas crianças não poderiam ser plenamente atendidas no ensino comum.

Fica evidente que, ao examinar a proposta descrita na PNEE (2020), a Educação Especial, anteriormente interpretada como uma abordagem abrangente em todos os níveis, etapas e modalidades e complementar à educação regular, passou a ser configurada como um substituto para o ensino comum. Consequentemente, atua de forma restritiva dentro do ambiente escolar regular, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de atividades fora dele, em contraste com a perspectiva inclusiva defendida na PNEEPEI/2008 (Silva; Lima, 2021, p.154).

O lançamento da PNEE/2020 gerou forte reação da comunidade acadêmica, de entidades representativas e de órgãos de defesa dos direitos humanos. Esse decreto representou um dos ataques ideológicos mais significativos à educação inclusiva desde a Constituição de 1988 (Feminella e Yung, 2024, p. 192), alinhando-se a uma agenda conservadora que buscava retomar práticas assistencialistas e terapêuticas. “A proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional — o ensino regular — tem-se chocado com uma cultura assistencialista/terapêutica da educação especial e com o conservadorismo de nossas políticas públicas” (Mantoan, 2024, p. 54), evidenciando as tensões históricas que permeiam esse campo.

É importante ratificar que, historicamente, as escolas especiais constituíram-se em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos estudantes com necessidades educacionais especiais, enfatizando a lógica da exclusão da sociedade de classes (Damasceno, 2012, p.161).

As disputas jurídicas em torno da PNEE/2020 culminaram na sua suspensão. Em decisão liminar posteriormente confirmada pelo STF, no âmbito da ADI 6590 e da ADPF 751, a política foi considerada incompatível com os princípios constitucionais de inclusão e igualdade. Esse episódio revela a contradição entre o acúmulo histórico de direitos e os retrocessos impostos por setores conservadores, tensionando a totalidade do projeto educacional brasileiro.

É fundamental destacar, entretanto, que o mencionado decreto foi suspenso por decisão liminar do Ministro Dias Tofoli, confirmada posteriormente pela maioria do Plenário do Supremo Tribunal Federal, em sede da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590. Ademais, a nova PNEE também foi objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751. Em ambas as ações, foram colocados em pauta pontos controvertidos presentes na Política, de fundamental debate, devido à discussão suscitada no que concerne a esse decreto estar de acordo ou em contradição com a educação inclusiva (Santos; Andrade, 2023, p. 113).

Por outro lado, a suspensão da PNEE/2020 também mobilizou esforços para reafirmar a PNEEPEI/2008. Em 2023 o governo federal relançou a estratégia de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, com investimentos previstos de R\$ 3 bilhões, reafirmando os princípios da política de 2008 e estruturando ações em torno de quatro eixos: acesso, qualidade e permanência; produção de conhecimento; formação de professores; e expansão da rede de apoio (Mapurunga, 2024, p. 214). Trata-se de um momento que evidencia a categoria de mediação, pois os marcos normativos só se efetivam quando articulados a recursos financeiros, estruturas institucionais e formação docente.

A análise entre a PNEEPEI/2008 e a PNEE/2020 demonstra que a política de educação especial no Brasil é atravessada por intensas disputas sociais, ideológicas e jurídicas. “A participação da sociedade nas discussões em torno do acesso, da permanência e da participação das pessoas com deficiência na escola comum é testemunho de que, ainda que seja constitucionalmente assegurado, esse é um direito não pacificado, tampouco consolidado” (Rosa, 2024, p. 169). Nesse sentido, cabe

reafirmar que a inclusão escolar é fruto de lutas sociais, e não uma concessão, e que sua efetivação depende da constante vigilância e mobilização da sociedade.

Frente a esse contexto de disputas normativas e conceituais, fica exposto que compreender a política de educação especial inclusiva requer uma análise que supere as mudanças normativas isoladas, mas precisa considerar o conjunto de disputas políticas e históricas que perpassam a sua efetivação.

#### **4.4 Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)**

Embora diferentes dispositivos legais tenham reconhecido direitos educacionais das pessoas com deficiência, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em 9 de julho de 2008, promulgado no Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009, representou um marco relevante no ordenamento jurídico brasileiro. Esse decreto foi utilizado como base para a elaboração da Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (Santos; Andrade, 2023, p. 112). “O direito de todos e todas à educação foi fortalecido com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006, ratificada no Brasil como emenda constitucional” (Dutra C.; Dutra M., 2024, p. 22).

A LBI fortalece o compromisso com a inclusão ao ampliar e detalhar direitos das pessoas com deficiência em diferentes dimensões da vida social, entre elas a educação. A presença de alunos com deficiência em ambientes escolares inclusivos promove o respeito à diversidade, a empatia, o entendimento das diferenças e o desenvolvimento de valores cidadãos, “a educação inclusiva representa um dos pilares fundamentais para a garantia de uma sociedade justa e equitativa, ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais e ao assegurar o acesso à educação a todos os cidadãos” (Reis e Coutinho, 2025, p. 162). Nesse sentido, a lei reafirma o princípio da universalidade do acesso e da igualdade de oportunidades, exigindo adaptações curriculares, apoio especializado e a promoção da acessibilidade física e pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico, a LBI consolida a noção de que a escola deve ser transformada para acolher a diversidade, e não exigir que o aluno se adapte a modelos previamente estabelecidos. Esse entendimento dialoga diretamente com a

análise de Mantoan, segundo a qual a inclusão escolar exige uma perspectiva ética e transformadora, capaz de desconstruir sistemas normativos e excludentes (2003, p. 20). Nessa lógica, a LBI afasta-se de uma compreensão estritamente assistencialista e incorpora uma concepção de deficiência relacionada também às barreiras sociais e culturais que limitam a participação dos sujeitos.

Todavia, a eficácia da LBI depende de sua materialização no cotidiano escolar, uma vez que seria ingenuidade “acreditar que uma vez que uma política seja publicada que ela irá se materializar tal como foi idealizada, desconsiderando, a existência de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação”. (Alves; Aguilar, 2018, p. 374). Essa leitura se articula à categoria de mediação, os marcos normativos só produzem transformações reais quando mediados pelas estruturas sociais, políticas e econômicas que lhes dão sustentação. Além disso, a LBI deve ser compreendida em conexão com os princípios fundadores da escola pública brasileira. Essa perspectiva evidencia a totalidade, a inclusão não se restringe ao campo educacional, mas envolve a luta pela democratização de todos os bens sociais.

É por isso que, independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e actores, qualquer mudança neste domínio não pode ser vista independentemente de um projecto político nacional que, neste caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da “escola pública” (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo). Entre esses princípios quero destacar: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que escola seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), recta para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências) (Barroso, 2005, p. 745).

Apesar de representar um avanço significativo, a aplicação da LBI enfrenta resistências e persistem preconceitos no interior de muitas escolas. “A resistência cultural e preconceitos também continuam sendo barreiras substanciais. Em muitas comunidades escolares, ainda prevalecem estigmas relacionados à presença de alunos com deficiência em salas regulares.” (Reis; Coutinho, 2025, p.169). A permanência dessas barreiras demonstra que o reconhecimento jurídico dos direitos

não elimina, por si só, práticas e concepções excludentes presentes no contexto escolar.

A LBI deve ser entendida como produto de um processo histórico de lutas sociais, sua existência normativa expressa a conquista da dignidade como princípio universal, mas sua efetivação exige a superação das barreiras estruturais impostas pela sociedade capitalista, que reproduz desigualdades no acesso à educação.

Diante desses avanços legais, entendo a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch, 2020, p. 63).

A Lei nº 13.146/2015 constitui, portanto, um marco relevante na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência e reafirma a educação inclusiva como princípio relacionado à igualdade de oportunidades e à participação social. Sua efetivação, contudo, requer condições que permitam transformar os direitos juridicamente reconhecidos em práticas educacionais capazes de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem.

#### **4.5 Debates contemporâneos (2016-2024)**

A partir de 2016, o contexto da educação especial no Brasil passou a ser atravessado por intensas disputas em torno da efetividade da política inclusiva. Esse período foi marcado por tensões ideológicas e redução de investimentos públicos, fatores que afetaram diretamente a consolidação da inclusão escolar. “A interrupção do investimento na implementação da política de educação inclusiva, de 2016 a 2022, ainda impacta a educação escolar e expõe estudantes a maiores riscos de violações de direitos e violências” (Feminella; Yung, 2024, p. 192), revelando a fragilidade da institucionalização do direito à educação inclusiva.

Nesse contexto de disputas, a instituição da PNEE/2020, por meio do Decreto nº 10.502/2020, representou um ponto de tensionamento em relação ao percurso normativo anteriormente construído (como a CRFB de 1988, a LDB de 1996, a

PNEEPEI de 2008 e a LBI de 2015) e as forças conservadoras que buscam reverter essas conquistas sociais, “o crescimento político da ultra direita conservadora fortalece a concepção da educação de pessoas com deficiência pelo viés assistencialista, ancorado nos valores cristãos da família, o que tensiona a disputa pela revisão da PNEEPEI/2008” (Rosa 2024, p. 178).

As disputas desse período também envolveram diferentes concepções acerca da deficiência e da educação, colocando em tensão a perspectiva da educação inclusiva como direito humano e concepções de caráter assistencialista identificadas na literatura analisada.

Contudo, esse período não está caracterizado apenas por retrocessos. A resistência de movimentos sociais, pesquisadores e organizações da sociedade civil foram fundamentais para manter a agenda da inclusão em constante debate público, “os avanços não surgiram por geração espontânea, mas foram construídos por meio de um processo marcado por vitórias, derrotas e, sobretudo, disputas com distintas concepções sobre deficiência e educação.” (Rosa, 2024, p. 182). Essa dinâmica permite compreender, em sua historicidade, que a construção da educação inclusiva envolve avanços, recuos e disputas permanentes.

Em 2023, em um novo contexto político nacional, observamos uma retomada do compromisso com a inclusão. Como destacado por Mapurunga (2024, p. 214), o governo federal instituiu a Estratégia de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI, reafirmando os princípios estabelecidos em 2008.

Além disso, a 5ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2024) “reafirmou a importância da educação inclusiva como elemento estruturante para o combate a qualquer forma de opressão, ao capacitismo e às opressões que se interseccionam” (Feminella; Yung, 2024, p. 192), reforçando que a luta pela inclusão escolar está profundamente integrada às lutas pela democratização da sociedade e pela defesa dos direitos humanos.

O período de 2016 a 2024 expressa, portanto, um movimento marcado por disputas em torno da educação especial inclusiva. As tentativas de retomada de formas segregadas de escolarização coexistiram com resistências sociais, institucionais e jurídicas e com iniciativas posteriores de reafirmação da PNEEPEI/2008. Esse movimento precisa ser compreendido no contexto das disputas políticas, sociais, econômicas e culturais que atravessam a formulação das políticas educacionais brasileiras.

#### 4.6 Síntese crítica e implicações para o objeto de pesquisa

A trajetória da política de educação especial no Brasil, desde a CRFB/1988 até os debates contemporâneos, demonstra que a construção da educação inclusiva ocorreu em meio a lutas sociais, disputas políticas e diferentes concepções acerca da deficiência e do direito à educação. Nesse percurso, a mobilização das pessoas com deficiência e de diferentes segmentos sociais participou da ampliação do reconhecimento jurídico desses direitos.

O ordenamento jurídico brasileiro incorporou princípios relacionados aos direitos humanos das pessoas com deficiência, especialmente aqueles estabelecidos pela CDPD/2006. Entretanto, a existência de dispositivos legais não implica, por si só, a transformação das condições concretas de escolarização. A implementação das políticas educacionais envolve condições como financiamento, formação de professores, gestão e organização da escola (Alves e Aguilar, 2018, p. 374).

As disputas em torno do Decreto nº 10.502/2020 também demonstraram que os direitos educacionais historicamente conquistados permanecem sujeitos a tensionamentos e disputas políticas. A mobilização social e a atuação do STF nesse processo reforçam o caráter não linear da construção das políticas públicas de educação especial (Garcia, 2017, p. 19).

Diante desse percurso, a categoria de totalidade possibilita compreendermos que a educação inclusiva não deve ser analisada de maneira fragmentada ou restrita ao ambiente escolar. Ela faz parte de um movimento mais abrangente de lutas sociais, que envolve disputas econômicas, culturais e políticas.

Ao situarmos esse percurso no campo desta pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, compreendemos que a análise das normativas locais exige considerar sua relação com a política nacional e com as condições históricas e institucionais do município. A rede municipal não apenas incorpora diretrizes nacionais, mas as interpreta e as materializa em sua organização normativa e educacional.

Examinar a política nacional de educação especial em diálogo com os dados institucionais e os documentos normativos educacionais de Vitória da Conquista implica compreender de que maneira as diretrizes, disputas e contradições presentes no processo mais amplo de construção da política de educação especial se expressam nas particularidades da Rede Municipal de Ensino.

## 5. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

*“Não interage e pressupõe passividade  
Inclusão que exclui, isola e é maldade”  
(Billy Saga, 2022)*

Este capítulo aborda a análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista–BA, considerando o recorte dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 2014 a 2024, conforme estabelecido nos objetivos desta pesquisa. Consiste em uma etapa fundamental do percurso de estudo do objeto, pois é nesse momento que os documentos normativos municipais, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os dados institucionais são examinados com base nas categorias metodológicas historicidade, totalidade e mediação.

A análise aqui desenvolvida está diretamente articulada ao problema de pesquisa, objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa, os quais orientam a organização das seis fichas de análise documental elaboradas como instrumento metodológico para sistematização dos dados. Essas fichas constituem orientações investigativas fundamentais, pois direcionam a análise crítica das fontes normativas e institucionais, assegurando coerência entre o referencial teórico-metodológico adotado e o percurso da pesquisa. Assim, cada objetivo corresponde a um eixo estruturante da análise em cada ficha, permitindo examinar a conformidade normativa municipal com a política nacional, as terminologias utilizadas nos documentos oficiais, a estrutura e distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais, os dados de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas selecionadas.

Em diálogo com as categorias metodológicas, a análise considera também as categorias de conteúdo identificadas na revisão sistemática realizada no Capítulo III desta dissertação (Interpretação equivocada das normativas legais; Formação inicial e continuada dos professores; Falta de objetividade em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Ausência de infraestrutura adaptada), as quais evidenciam entraves recorrentes no processo de implementação da política de educação especial inclusiva em redes municipais brasileiras. Essas categorias contribuem para a delimitação de eixos interpretativos que aprofundam a leitura crítica

dos documentos analisados, articulando os objetivos da pesquisa às dimensões estruturais que constituem a política investigada.

Assim, a articulação entre os objetivos, as fichas de análise, as categorias metodológicas do MHD e as categorias de conteúdo configura o ponto central deste capítulo, permitindo desenvolver uma análise crítica e fundamentada acerca da presença da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista–BA.

### **5.1 Análise geral da implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal**

A historicidade da política de educação especial em Vitória da Conquista - BA revela um processo de transição de modelos segregadores para uma perspectiva inclusiva, mediado pelas diretrizes nacionais, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A trajetória municipal da educação especial remonta ao final da década de 80, inicialmente marcada pela criação de classes especiais em escolas regulares para alunos com dificuldades de aprendizagem, enquanto casos considerados mais "comprometidos" eram encaminhados a instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou permaneciam no ambiente doméstico, como apresentado na Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (2014).

Um marco normativo fundamental foi a promulgação da Lei Federal nº 10.172/2001 (PNE), que impulsionou a extinção das classes especiais no município baseadas na lógica da segregação escolar, favorecendo progressivamente a matrícula em classes regulares. Tal movimento expressa a inserção do município nas transformações mais amplas das políticas educacionais brasileiras, orientadas pela ampliação do direito à escolarização em classes comuns do ensino regular.

No âmbito local, esse processo de reorganização institucional ocorreu por meio de diferentes mediações administrativas e pedagógicas, que evidenciam a construção gradual da política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva. Entre essas iniciativas, é possível destacar algumas ações estruturantes que contribuíram para consolidar as bases institucionais da política no município:

**Quadro 11:** Contribuição para a política de educação especial inclusiva

| Ano  | Ação institucional                                                                                                           | Mediações administrativas e pedagógicas                                                                                                                                                                                                   |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1997 | Estruturação de uma equipe de Assessoria Técnico-Pedagógica                                                                  | Instituiu apoio técnico às escolas da rede municipal, representando uma das primeiras iniciativas sistemáticas de acompanhamento pedagógico voltado ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas.               |
| 2003 | Criação do Centro Psicopedagógico (CEPS)                                                                                     | Organizou uma equipe multidisciplinar para acompanhamento clínico e pedagógico dos estudantes, ampliando o suporte institucional à escolarização do público da educação especial.                                                         |
| 2004 | Inserção do município como município-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade                              | Consolidou o município como referência regional na formação continuada de gestores e professores, atuando como multiplicador das diretrizes da política nacional de educação inclusiva para 53 municípios, do Sul e extremo Sul da Bahia. |
| 2005 | Transformação do CEPS em Núcleo de Inclusão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED)                             | Fortaleceu a articulação entre atendimento especializado e gestão educacional, ampliando a institucionalização da política de educação especial na estrutura administrativa da rede municipal.                                            |
| 2006 | Implantação da primeira Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire (CAIC) | Ampliou as condições de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), representando avanço na organização do suporte pedagógico complementar aos estudantes público-alvo da educação especial.                                   |

**Fonte:** Elaboração própria com base na Proposta da Educação Especial 2014 (2025)

A análise das fontes permite observar a articulação entre as esferas federal e municipal. Nesse contexto, a Resolução CME nº 038/2012 representa um dos primeiros marcos normativos locais de regulamentação da educação especial no município, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela Lei Federal nº 7.853/89 (recebeu atualizações importantes ao longo dos anos, sendo a mais recente a Lei nº 15.155, de 30 de junho de 2025). O documento define o público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e institucionaliza a atuação de uma equipe multidisciplinar, evidenciando a incorporação, no plano municipal, das orientações da legislação federal de educação inclusiva.

Na sequência, a Proposta Municipal de Educação Especial (2014) assume papel orientador na organização das práticas pedagógicas da rede municipal, ao mencionar estratégias de atendimento voltadas ao público-alvo da educação especial e ao reforçar a importância da atuação de profissionais especializados, como o pedagogo do AEE e o tradutor/intérprete de Libras. Dessa forma, o documento

contribui para operacionalizar, no âmbito pedagógico, os princípios definidos nas políticas nacionais de inclusão.

Posteriormente, o Plano Municipal de Educação (Lei nº 2042/2015) reforça essa articulação entre as esferas federativa e municipal ao incorporar, em sua Meta 4, os objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), reafirmando o compromisso com a universalização do acesso à educação básica para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa incorporação evidencia que o planejamento educacional municipal se organiza em consonância com as metas nacionais, revelando a existência de um processo contínuo de mediação entre diretrizes gerais da política educacional inclusiva e a legislação municipal.

Nesse contexto, a PNEEPEI (2008) representou um marco estruturante para a reorganização das redes públicas de ensino em todo o país, repercutindo de maneira significativa também no município de Vitória da Conquista. No plano local, observamos que essa política contribuiu para a ampliação do acesso dos estudantes público-alvo da educação especial à escola comum, evidenciada pelo crescimento expressivo do número de matrículas registrado no período subsequente à sua publicação.

Dados do Censo Escolar sistematizados na Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista indicam que o número de matrículas de estudantes com deficiência passou de 213 matrículas em 2008 para 1.015 matrículas em 2014 (tabela 3), revelando uma expansão significativa do acesso desses estudantes à rede municipal de ensino (Vitória da Conquista, 2014, p.12).

**Tabela 3:** Quantitativo registrado por ano de matrículas (público-alvo)

| <b>Ano</b> | <b>Matrículas (público-alvo)</b> |
|------------|----------------------------------|
| 2008       | 213                              |
| 2009       | 348                              |
| 2010       | 541                              |
| 2011       | 633                              |
| 2012       | 777                              |
| 2013       | 834                              |
| 2014       | 1.015                            |

**Fonte:** Elaboração própria com base na Proposta de Educação Especial 2014 (2026).

Entretanto, seguindo as contribuições de Mantoan (2003), é importante compreender que o aumento do número de matrículas, embora represente um avanço relevante no campo das políticas públicas educacionais, não pode ser interpretado isoladamente como sinônimo de inclusão escolar efetiva. Para a autora, a inclusão não se restringe ao acesso formal à escola comum, mas implica a reorganização das estruturas escolares, das práticas pedagógicas e das concepções de ensino, de modo a garantir a participação de todos os estudantes no processo educativo em condições de equidade.

Nesse sentido, o crescimento quantitativo das matrículas observado no município deve ser interpretado como expressão de uma historicidade de transição do modelo integracionista para o inclusivo, impulsionado especialmente pelas diretrizes estabelecidas pela política nacional de 2008. Tal expansão evidencia a incorporação, no PME (2015), das orientações que reafirmam a escola comum como espaço legítimo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, ao mesmo tempo em que revela a necessidade de analisar as condições institucionais que sustentam essa ampliação do acesso.

Assim, os dados institucionais não apenas demonstram a ampliação do direito à matrícula, mas também indicam a inserção progressiva do município no movimento nacional de consolidação da educação inclusiva como política pública, evidenciando uma mediação histórica entre as diretrizes nacionais e sua concretização no contexto local. Como desdobramento desse processo histórico de incorporação das diretrizes nacionais no âmbito municipal, a Proposta da Educação Especial (2014) e o PME (2015) registram avanços relacionados à ampliação da oferta do AEE, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e às condições de acessibilidade. Tais dados não são apenas indicadores de ampliação administrativa, mas são expressões concretas do movimento histórico por meio do qual a política nacional se materializa no município analisado.

No plano da infraestrutura pedagógica, consta na Proposta (2014) a previsão de 40 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), das quais 11 já estavam ativadas, 4 aguardavam a designação de professores e 25 em fase de implementação. Embora esse dado revele uma ampliação importante da estrutura destinada ao AEE, evidencia também a existência de limites institucionais relacionados à disponibilidade de profissionais e à efetivação plena das condições previstas nas normativas nacionais. Tal situação revela que a implementação da política não ocorre de forma linear ou

imediate, mas depende de condições estruturais que atravessam a organização dos sistemas municipais de ensino.

No que se refere aos recursos humanos, os documentos indicam (setembro de 2015) a atuação de 76 Auxiliares de Vida Escolar, função instituída no município em 2009, além de 12 professores responsáveis pelo AEE. A presença desses profissionais representa uma mediação relevante entre o direito formal à escolarização e sua materialização nas condições concretas de permanência dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, ao mesmo tempo em que sinaliza avanços institucionais, esse dado também suscita questionamentos acerca da proporção entre número de profissionais disponíveis e demanda existente na rede, que em 2015 era de 1.007 alunos público-alvo, evidenciando tensões entre a expansão das matrículas e a capacidade estrutural de atendimento especializado.

Outro aspecto destacado nos documentos é referente à ampliação das condições de acessibilidade no transporte escolar, com a disponibilização de 13 ônibus acessíveis e 6 micro-ônibus equipados com plataforma elevatória (Vitória da Conquista, 2014). Sob a perspectiva dialética, a ampliação do transporte acessível expressa uma dimensão material indispensável à garantia do acesso à escola comum, mas também evidencia que a efetivação da política inclusiva depende de investimentos contínuos em infraestrutura, os quais não acompanharam, na mesma intensidade, o crescimento das matrículas registradas no período pesquisado no município de Vitória da Conquista-BA. Nesse processo, a compreensão da implementação da política pode, muitas vezes, permanecer restrita ao que aparece de forma mais visível e imediata nos dados institucionais, ou seja, à sua dimensão aparente, sem necessariamente alcançar suas determinações mais profundas (Kosik, 2002).

Assim, a implementação da política de educação especial inclusiva no município não pode ser compreendida apenas como resultado da incorporação normativa das diretrizes nacionais, mas como parte de um processo histórico mais amplo, atravessado por condições institucionais e limites estruturais que influenciam diretamente a forma como o direito à educação inclusiva se efetiva na rede municipal de ensino.

A historicidade da educação especial em Vitória da Conquista revela um processo de estruturação da política de educação especial orientado para uma perspectiva inclusiva, no qual o município deixou de atuar apenas como executor de

diretrizes federais e passou a assumir também o papel de formulador de normativas próprias (como a Resolução nº 038/2012), voltadas à adequação da política nacional às especificidades do território municipal.

### **5.1.2 Tensões, disputas e contradições identificadas nos documentos municipais**

A implementação da PNEEPEI no município de Vitória da Conquista, conforme evidenciado pelos documentos analisados, é atravessada por tensões e contradições estruturais que expressam o próprio movimento histórico de constituição das políticas educacionais inclusivas no Brasil. A análise do PME (2015), da Resolução CME nº 038/2012, da Proposta Municipal de Educação Especial (2014) e dos dados institucionais de matrícula evidenciam a contradição entre a universalização formal do direito à educação inclusiva e a materialidade de sua efetivação na rede pública municipal.

Essa contradição não deve ser compreendida como um desvio pontual da política local, mas como expressão das determinações históricas e institucionais que atravessam o processo de implementação das políticas públicas educacionais. As determinações constituem “momentos essenciais constitutivos do objeto” (Netto, 2011, p. 45), sendo imprescindível realizar a análise levando em consideração a sua articulação com a totalidade das relações sociais que configuram a política educacional. Nesse sentido, as tensões identificadas nos documentos municipais revelam mediações concretas entre a formulação nacional da política inclusiva e suas formas de materialização na Rede de Educação do município.

Os documentos normativos também evidenciam a coexistência de distintas concepções de educação especial, revelando disputas ideológicas, políticas e pedagógicas entre o modelo inclusivo e a permanência de referenciais clínico-assistencialistas. Enquanto o PME (Lei nº 2042/2015) adota o discurso da diversidade e da educação como direito humano universal, a Resolução CME nº 038/2012 utiliza terminologias de cunho clínico, como a atribuição à equipe multiprofissional da função de “prognosticar” os educandos. Tal formulação tensiona a perspectiva da educação inclusiva ao subordinar o atendimento educacional especializado a critérios diagnósticos, aproximando-o de uma lógica médico-terapêutica historicamente associada aos modelos segregadores, no entanto, “combater a segregação das

pessoas com deficiência é uma forma de interromper um processo histórico de negação de direitos humanos” (Feminella; Yung, 2024, p. 192).

Essa permanência de referenciais clínicos no interior da normativa educacional municipal confirma que a consolidação da educação inclusiva no país não ocorreu de forma consensual, mas resulta de um processo marcado por disputas políticas e institucionais. A garantia do direito à educação inclusiva “não aconteceu de modo pacífico ou linear”, constituindo-se como resultado de embates históricos entre diferentes projetos de educação e de sociedade (Rosa, 2024, p. 182). Assim, a coexistência de concepções distintas nos documentos municipais expressa não uma incoerência isolada, mas a presença concreta dessas disputas no processo local de implementação da política.

Outro elemento revelador dessas tensões está relacionado às estratégias previstas no Plano Municipal de Educação para a ampliação do AEE. Embora o PME estabeleça a universalização do acesso à educação básica para o público-alvo da educação especial preferencialmente na rede regular, a estratégia 4.23 prevê parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas para a oferta de serviços especializados. Essa previsão indica a permanência de uma lógica histórica de compartilhamento da responsabilidade estatal com o setor privado, o que pode resultar na redução indireta da responsabilidade do poder público na gestão direta da política educacional inclusiva.

Tais estratégias devem ser compreendidas como expressões das condições concretas de organização da política educacional no interior da sociedade capitalista, marcada por limites estruturais relacionados ao financiamento público e à gestão das políticas sociais. Como assinala Netto (2011, p. 21), o objeto de investigação possui existência objetiva e se constitui nas relações sociais historicamente determinadas, o que implica reconhecer que a implementação das políticas públicas se realiza sempre sob condicionantes institucionais, econômicas e políticas específicas.

As tensões entre concepções pedagógicas e referenciais clínicos também se manifestam na organização do AEE. A Resolução CME nº 038/2012 define o público-alvo da educação especial com base na noção de “impedimentos de longo prazo”, aproximando-se de uma leitura biomédica da deficiência. De modo semelhante, a Proposta Municipal de Educação Especial (2014) atribui papel central a profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos no acompanhamento do processo de escolarização, posicionando esses especialistas como consultores pedagógicos e

orientadores do processo de ensino-aprendizagem. Embora essa articulação multiprofissional seja relevante para o atendimento educacional especializado, sua centralidade normativa evidencia a persistência de uma tensão entre a perspectiva pedagógica da inclusão e o modelo clínico de intervenção.

No plano histórico-institucional, a própria organização da política municipal revela marcos de descontinuidade que interferem diretamente nas condições de implementação da educação inclusiva. A criação da função de AVE, instituída em 2009 para apoiar estudantes com “acentuados comprometimentos” (Vitória da Conquista, 2014, p.81), representa um avanço importante na garantia da permanência escolar. Entretanto, a Resolução CME nº 038/2012 condiciona a disponibilização desse profissional a situações específicas de “agressividade exacerbada” ou “dependência nas atividades da vida autônoma”, estabelecendo limites institucionais que podem restringir o acesso de estudantes com necessidades intermediárias ao suporte necessário para sua escolarização.

A categoria da contradição é notória quando analisamos os dados relativos à expansão das matrículas e a oferta de AEE. Entre 2014 e 2024, o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passou de 1.015 para 2.400 matrículas, representando um crescimento de aproximadamente 136%. Contudo, no mesmo período, a ampliação da estrutura de atendimento educacional especializado ocorreu de forma significativamente mais lenta. Em 2014, a rede municipal contava com 12 professores de AEE e 11 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento; em 2022, esse quantitativo passou para 30 professores e 27 salas para atender 1.955 alunos, quantitativo ainda insuficiente para acompanhar a expansão da demanda registrada. A norma prevê o AEE para todos os alunos do público-alvo, mas a realidade mostra uma cobertura insuficiente para atender a demanda crescente, evidenciando um crescimento expressivo das matrículas diante da insuficiência da oferta de AEE.

Esse descompasso evidencia que o crescimento quantitativo das matrículas não foi acompanhado, na mesma proporção, pela ampliação das condições pedagógicas e estruturais necessárias à efetivação do atendimento educacional especializado. Situação semelhante pode ser observada na oferta de profissionais de apoio escolar. Em 2015, a rede municipal contava com 76 Auxiliares de Vida Escolar para atender um total de 1.107 estudantes do público-alvo da educação especial

(Vitória da Conquista, 2014), número insuficiente para garantir apoio adequado às demandas de permanência escolar com qualidade.

Observamos uma contradição entre a ampliação formal do acesso e as condições concretas de oferta do atendimento especializado. O município cumpre o preceito legal da matrícula como provam os dados estatísticos de matrículas na escola comum, mas falha em oferecer o suporte especializado (AEE e profissionais de apoio) na mesma proporção. A dependência histórica de instituições filantrópicas e as restrições normativas para a concessão de AVE revelam que a gestão local ainda opera sob a lógica da contingência financeira. Assim, a contradição central reside no fato de que a expansão quantitativa das matrículas não foi acompanhada, na mesma proporção, pela ampliação das condições necessárias ao atendimento educacional especializado, evidenciando que o direito à educação especial no contexto local ainda é uma promessa normativa em disputa com a realidade orçamentária e institucional.

A universalização do direito à educação inclusiva permanece condicionada por critérios administrativos e financeiros que tensionam sua efetivação concreta. O próprio Plano Municipal de Educação subordina a execução de suas metas aos limites orçamentários e financeiros, configurando uma contradição entre a afirmação normativa da universalização do direito e as condições materiais disponíveis para sua implementação. Tal movimento confirma a análise de Kosik (2002, p.20) segundo a qual a realidade social não pode ser compreendida apenas a partir de sua dimensão aparente, sendo necessário apreender as determinações que estruturam sua materialidade histórica.

No campo da acessibilidade arquitetônica observamos a presença de limites institucionais relevantes. Embora a Resolução CME nº 038/2012 tenha estabelecido o ano de 2020 como prazo para adequação das unidades escolares aos padrões de acessibilidade, as estratégias do PME (2015) indicam que a infraestrutura ainda era uma barreira a ser superada de forma progressiva, evidenciando que a norma temporal raramente coincide com a execução física das obras.

A análise dessas dimensões permite identificar que a política municipal de educação especial inclusiva se organiza sob uma tensão estrutural entre a hegemonia do discurso dos direitos humanos e os limites institucionais e financeiros que condicionam sua efetivação. Sendo esse um movimento contraditório típico das políticas sociais no interior das formações sociais capitalistas, nas quais a ampliação formal dos direitos convive com restrições materiais à sua universalização.

Nesse sentido, a implementação da educação inclusiva em Vitória da Conquista pode ser compreendida como expressão de um processo de ampliação formal do acesso escolar que ainda não se realiza integralmente no plano das condições pedagógicas e estruturais necessárias à permanência com qualidade. Conforme observa Netto (2011, p. 26), o conhecimento da realidade social exige apreender não apenas suas manifestações imediatas, mas as relações que estruturam sua dinâmica interna. Assim, o crescimento expressivo das matrículas na escola comum representa um avanço significativo na garantia do direito à educação, mas revela simultaneamente os limites históricos e institucionais que ainda atravessam a consolidação da política inclusiva no contexto municipal.

### **5.1.3 Articulação da política municipal com as demais políticas educacionais**

A articulação da política educacional do município de Vitória da Conquista demonstra estar fundamentada em uma estrutura legal hierárquica e coordenada, que busca alinhar as diretrizes locais aos marcos regulatórios estaduais e nacionais. A análise dos documentos revela que essa integração não é apenas formal, mas operacional, impactando diretamente a organização dos serviços e da rede de ensino, evidenciando que as políticas educacionais locais se estruturam no interior de uma totalidade social historicamente determinada.

Nessa perspectiva, a legislação municipal não constitui um conjunto autônomo de normas, mas expressa mediações concretas do direito à educação inclusiva no âmbito local. A educação “se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (Cury, 2000, p. 13). Assim, a incorporação das diretrizes nacionais nos documentos municipais de Vitória da Conquista revela a materialização, em escala local, dessas determinações mais amplas da política educacional brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu, em seu artigo 8º, que os municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os já existentes, em consonância com as diretrizes e metas nacionais, no prazo de um ano contado da sua publicação. Essa determinação expressa o princípio do regime de colaboração federativa como eixo estruturante da política educacional brasileira, reafirmando que

a implementação das políticas públicas educacionais depende da articulação entre os diferentes entes federados.

Em cumprimento a essa determinação legal, o Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória da Conquista foi promulgado em 26 de junho de 2015, por meio da Lei nº 2.042. Considerando que o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA) foi aprovado apenas em 11 de maio de 2016 (Lei nº 13.559), observamos que o plano municipal entrou em vigência antes do plano estadual, evidenciando a centralidade do PNE como referência estruturante imediata para o planejamento educacional local.

Essa articulação entre planejamento nacional e municipal ganha maior visibilidade ao considerar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), que redefiniu o lugar da educação especial como modalidade transversal ao ensino regular. A PNEEPEI consolidou “os referenciais legais, políticos e pedagógicos que fundamentam a implementação dos sistemas educacionais inclusivos, superando o modelo de atendimento segregado de educação especial” (Dutra C.; Dutra M., 2024, p. 24). Dessa forma, a incorporação das diretrizes inclusivas nos instrumentos normativos municipais não representa apenas adequação técnica à legislação federal, mas a inserção do município em um movimento histórico de reorganização das políticas educacionais orientadas pelos princípios dos direitos humanos e da escolarização na classe regular.

A política de educação especial em Vitória da Conquista está articulada com as demais políticas educacionais, seguindo o princípio da transversalidade definido na LDB (1996) e no PNE (2014). Os documentos analisados explicitam diferentes níveis de mediação entre diretrizes gerais e estratégias locais de implementação.

O Plano Municipal de Educação declara explicitamente sua fundamentação na Constituição Federal (art. 214), na LDB (art. 11, I) e no próprio Plano Nacional de Educação (art. 8º). Nesse contexto, a Resolução CME nº 038/2012 e a Proposta Municipal de Educação Especial (2014) funcionam como instrumentos mediadores que traduzem as diretrizes gerais da política educacional brasileira para o plano operacional da rede municipal, assegurando a organização dos serviços de educação especial em consonância com os marcos legais nacionais.

A mediação entre políticas amplas e específicas também se materializa por meio do regime de colaboração entre União, Estado e Município. A Meta 4 do PME, ao buscar universalizar o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial, preferencialmente na

rede regular de ensino, expressa a incorporação da meta nacional prevista no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Tal correspondência evidencia que o planejamento educacional municipal se estrutura a partir de diretrizes nacionais que orientam a organização dos sistemas de ensino.

A análise constatou a presença de articulações intersetoriais que ampliam o alcance da política educacional inclusiva. A integração com políticas das áreas de saúde e assistência social, como ocorre na implementação do programa BPC na Escola e as parcerias com o Programa Saúde na Escola (PSE), demonstra que a política municipal reconhece a inclusão escolar como um processo que ultrapassa os limites da instituição escolar, exigindo ações articuladas entre diferentes setores do Estado. Essa perspectiva encontra respaldo na própria PNEEPEI/2008, que reconhece a necessidade de atuação intersetorial para a eliminação das barreiras que dificultam a participação dos estudantes público-alvo da educação especial no processo educativo.

A organização da rede municipal reflete, ainda, as exigências dos marcos legais superiores, como o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 13.146/2015, resultando em mudanças estruturais significativas na oferta da educação especial inclusiva. Entre essas mudanças, destacamos a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da criação e ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais como espaços de apoio complementar ou suplementar ao ensino regular. Essa organização está em consonância com as diretrizes da PNEEPEI/2008, que estabelece o AEE como serviço articulado à escolarização e não como substituto da classe comum.

No mesmo sentido, está inserido na normativa municipal a garantia de transporte escolar acessível, com veículos adaptados e plataforma elevatória, bem como a disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis, como recursos em Braille e tecnologias assistivas, indicando que a política municipal internaliza determinações operacionais da política nacional, especialmente aquelas voltadas à eliminação de barreiras, garantia de acessibilidade e equiparação de condições educacionais, ainda que sua efetividade dependa das mediações institucionais, financeiras e estruturais presentes no contexto local.

Esses elementos evidenciam que a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está presente na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA,

consolidando a educação especial como modalidade transversal que perpassa todas as etapas da educação básica, da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A PNEEPEI/2008 simboliza “uma travessia do modelo segregativo para a concepção social de deficiência no campo educacional”, movimento que se materializa nos sistemas locais por meio da reorganização normativa e institucional das redes públicas de ensino (Dutra C.; Dutra M., 2024, p. 36).

As mediações entre a normativa nacional (universal) e a municipal (particular) para uma educação da perspectiva inclusiva são firmadas por meio da Resolução CME 038/2012, que disciplina a oferta e operacionalização dos serviços, garantindo que o direito constitucional à educação inclusiva seja efetivado através de infraestrutura adequada, recursos humanos qualificados e gestão democrática. Assim, o município consolida um modelo de governança educacional baseado na interdependência federativa, visando à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia dos educandos com deficiência.

## **5.2 Conformidade das Normas Municipais com a Política Nacional de Educação Especial**

O presente tópico tem como objetivo analisar a conformidade das normas municipais de Vitória da Conquista com as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Partimos do entendimento de que a legislação local constitui uma mediação fundamental entre as orientações nacionais e sua materialização no contexto educacional do município, expressando tanto processos de incorporação normativa quanto possíveis limites e tensões decorrentes das condições históricas e institucionais de implementação da política. Assim, a análise busca identificar em que medida as normativas municipais dialogam explicitamente com a PNEEPEI, se apresentam coerência com seus princípios orientadores e se evidenciam lacunas ou possíveis retrocessos em relação à consolidação da perspectiva inclusiva no âmbito da rede municipal.

### 5.2.1 Análise da aderência normativa

A análise da aderência normativa entre a legislação municipal de Vitória da Conquista e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) revela um elevado grau de conformidade e simetria legal. Os documentos municipais não apenas citam o marco nacional, mas operacionalizam suas diretrizes pedagógicas e organizacionais no âmbito local. Essa incorporação normativa evidencia que a política municipal se estrutura em consonância com o paradigma inclusivo consolidado nacionalmente a partir de 2008, o qual orienta os sistemas de ensino a garantir condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular (Mapurunga, 2024, p. 207).

As normas municipais fazem referência à política nacional de forma direta e indireta, estabelecendo-a como fundamento de validade para as ações locais. A Resolução CME nº 038/2012 estabelece, em seu Art. 7º, parágrafo único, que a promoção da educação especial deve estar em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação e da então Secretaria de Educação Especial, responsável pela condução da PNEEPEI, indicando a transversalidade da modalidade em todos os níveis e etapas da educação básica.

Na mesma direção normativa, a Proposta Municipal de Educação Especial (2014) cita explicitamente que o documento visa fortalecer o direito estabelecido pelos marcos legais que sustentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, fundamenta a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) diretamente do texto da Política Nacional de 2008, reafirmando seu caráter complementar e suplementar ao ensino comum.

Completando esse conjunto normativo, o Plano Municipal de Educação (PME – 2015), embora estruturado a partir das diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o PME incorpora terminologias e metas estruturantes introduzidas pela PNEEPEI/2008, especialmente no que se refere à universalização do AEE na rede regular e à ampliação das condições de permanência dos estudantes público-alvo da educação especial.

A coerência normativa entre os documentos municipais e a política nacional também se expressa na harmonização de conceitos fundamentais e na organização da oferta dos serviços educacionais especializados. Nesse sentido, observa-se que a

PNEEPEI/2008 orienta os sistemas de ensino para assegurar não apenas a matrícula no ensino comum, mas a transversalidade da modalidade, a formação docente, a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, bem como a articulação intersetorial das políticas públicas (Mapurunga, 2024, p. 209), elementos igualmente incorporados pela normativa municipal.

Entre os aspectos que evidenciam essa convergência normativa, destacam-se:

- Definição de público-alvo: Há convergência entre as normas municipais (PME e Resolução nº 038/2012) e a PNEEPEI ao definir como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades/superdotação, em consonância com a delimitação estabelecida nacionalmente.
- Natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE): Seguindo a diretriz nacional de que o AEE deve possuir caráter complementar ou suplementar e não substitutivo ao ensino comum, a Resolução nº 038/2012 e a Proposta Municipal de 2014 reafirmam que esse serviço tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários à participação dos estudantes no currículo escolar.
- Transversalidade da educação especial: A PNEEPEI estabelece a educação especial como modalidade transversal a todas as etapas da educação básica. Essa diretriz encontra correspondência no PME (Meta 4) e na Resolução nº 038/2012, que preveem o suporte educacional especializado desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.
- Acessibilidade e educação bilíngue: As normativas municipais reproduzem as orientações nacionais relativas à garantia da educação bilíngue para estudantes surdos (Libras/Língua Portuguesa), ao uso do Sistema Braille e à disponibilização de tecnologias assistivas. A Proposta Municipal de 2014 detalha, inclusive, o papel do tradutor e intérprete de Libras, evidenciando alinhamento técnico com os marcos federais.

Sob a ótica da aderência normativa, o município de Vitória da Conquista demonstra consistente integração técnica e jurídica com o modelo federal de educação inclusiva. A Resolução CME nº 038/2012 atuou como principal instrumento

de regulação normativa local, convertendo diretrizes nacionais em parâmetros jurídicos operacionais para o sistema municipal de ensino.

A Proposta Municipal de Educação Especial (2014), por sua vez, assume função orientadora no plano pedagógico, traduzindo o modelo inclusivo da PNEEPEI para o cotidiano escolar por meio de diretrizes didáticas específicas para o atendimento às diferentes necessidades educacionais. Já o Plano Municipal de Educação (2015) consolida essa articulação ao transformar tais diretrizes em metas estruturantes de política pública educacional, com previsão de monitoramento e planejamento de investimentos.

Nesse contexto, analisamos que a legislação municipal não apenas reproduz formalmente os princípios da política nacional, mas participa de um movimento mais amplo de consolidação da perspectiva inclusiva no âmbito das redes públicas de ensino. A PNEEPEI representa um referencial fundamental na reconfiguração dos sistemas educacionais brasileiros ao transferir o foco da adaptação do estudante para a reorganização das condições institucionais de escolarização, reafirmando a educação inclusiva como princípio orientador das políticas públicas educacionais. Desde a PNEEPEI (2008), são inegáveis os avanços conceituais e normativos ocorridos no campo da educação inclusiva, notadamente na escola pública” (Mapurunga, 2024, p. 211)

Em síntese, a legislação municipal apresenta significativa conformidade normativa com a Política Nacional de 2008, ao incorporar princípios e diretrizes relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse conjunto normativo, o reconhecimento das diferenças articula-se à previsão de condições de acesso, permanência e participação dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

### **5.2.2 Lacunas e retrocessos**

A análise dos marcos regulatórios e pedagógicos do município de Vitória da Conquista revela um esforço institucional de alinhamento às diretrizes nacionais, mas também expõe lacunas estruturais e ambiguidades que podem representar riscos ao avanço da educação inclusiva.

Embora os documentos municipais expressem o compromisso com a universalização do acesso à educação especial na rede regular de ensino, é possível

identificar algumas fragilidades normativas em relação às diretrizes estabelecidas pela PNEEPEI/2008. Entre essas lacunas, destacamos inicialmente a dependência do laudo médico como condição para acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Proposta Municipal de Educação Especial (2014) estabelece expressamente que o relatório diagnóstico médico é “imprescindível para que a escola possa promover o seu atendimento pedagógico especializado”, o que configura uma barreira institucional relevante. Tal exigência tensiona a orientação da política nacional e do Decreto nº 7.611/2011, segundo os quais o AEE deve focar na identificação das barreiras à aprendizagem e à participação, e não exclusivamente em diagnósticos clínicos.

Outra questão que merece destaque diz respeito à ambiguidade na oferta de espaços segregados. A Meta 4 do Plano Municipal de Educação (2015) prevê o acesso ao AEE “preferencialmente na rede regular”, mas mantém a possibilidade de atendimento em “classes, escolas ou serviços especializados”. Embora a legislação nacional admita o atendimento em instituições conveniadas em situações específicas, a ênfase conferida à manutenção de classes especiais na normativa municipal pode ser interpretada como uma brecha para a permanência de práticas segregacionistas, em desacordo com o caráter complementar e não substitutivo atribuído ao AEE pela política nacional.

De modo semelhante, observamos uma imprecisão normativa em relação à terminalidade temporal e à terminalidade de conclusão, elemento relevante para a garantia do percurso escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. A Estratégia 5.8 do PME menciona a alfabetização de pessoas com deficiência “sem estabelecimento de terminalidade temporal”, o que, por um lado, assegura o respeito ao tempo singular de aprendizagem desses estudantes. Por outro lado, a ausência de referência explícita à terminalidade de conclusão (certificação baseada nos avanços individuais) pode resultar na retenção prolongada dos estudantes nos ciclos iniciais de escolarização, dificultando seu avanço para níveis superiores de ensino.

Essas lacunas identificadas são explicadas por mediações que conectam a realidade local ao contexto nacional. Do ponto de vista histórico, a transição do modelo segregacionista para o paradigma inclusivo é relativamente recente no município. Até o final da década de 1980, o atendimento educacional às pessoas com deficiência era predominantemente realizado por meio de encaminhamentos para instituições especializadas, como a APAE, e a extinção das classes especiais na rede municipal

ocorreu apenas após 2002. Esse percurso contribui para explicar a permanência, nas normativas atuais, de elementos associados a uma concepção ainda fortemente influenciada pelo modelo médico da deficiência.

No plano político e institucional, o município consolidou sua rede de apoio educacional a partir da atuação de equipes multidisciplinares com forte presença de profissionais da área clínica, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Embora essa estrutura represente um avanço importante no suporte às escolas, sua centralidade na organização do atendimento educacional pode indicar a permanência de uma lógica institucional orientada mais pelo tratamento da deficiência do que pela eliminação das barreiras pedagógicas e atitudinais que dificultam a participação dos estudantes no currículo escolar.

De forma articulada a essas mediações, destacamos ainda a dependência do regime de colaboração e de parcerias com instituições filantrópicas e comunitárias para a oferta do AEE. Essa característica revela limites na capacidade do poder público municipal de assumir integralmente a infraestrutura necessária à consolidação da política inclusiva, aspecto evidenciado, por exemplo, pelos prazos ampliados previstos para a adequação arquitetônica das unidades escolares (PME, 2015).

Os documentos analisados evidenciam a persistência de elementos associados à patologização da educação especial, na medida em que a trajetória escolar do estudante permanece, em parte, vinculada ao diagnóstico clínico como condição para organização do atendimento pedagógico. Essa perspectiva tende a limitar a autonomia pedagógica do professor regente, que passa a depender de orientações externas especializadas para realizar adaptações curriculares que deveriam constituir parte integrante da prática docente inclusiva.

Apesar dessas tensões, é importante destacar que as normas municipais mantêm conformidade formal com os princípios estruturantes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa conformidade se expressa especialmente na garantia da matrícula dos estudantes público-alvo na rede regular como regra geral, na transversalidade da modalidade desde a educação infantil até a EJA e na institucionalização do AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncionais.

Entretanto, quando observada sob o ponto de vista material, essa conformidade apresenta limites importantes. A exigência do laudo médico como condição para acesso ao AEE e a manutenção de terminologias que sugerem a coexistência de

espaços segregados (classes especiais) como alternativas equivalentes, e não excepcionais, ao ensino regular indicam que a transição para o modelo social da deficiência ainda não se consolidou plenamente no âmbito normativo municipal. Como destacam Santos e Andrade (2023, p. 110), o estudante com deficiência “deve ser estimulado dentro do ambiente escolar a conviver com as outras, participando de todas as atividades propostas pelos professores, cabendo à escola disponibilizar os recursos necessários para essa participação”. Assim, embora a estrutura legal municipal acompanhe a estrutura normativa nacional, sua operacionalização ainda revela marcas de um processo de transição incompleto entre o modelo médico e o modelo social da deficiência.

### **5.3 Análise das Terminologias Empregadas nas Normativas Municipais**

Este tópico tem como objetivo analisar as terminologias empregadas nas normativas municipais voltadas à implementação da educação especial de Vitória da Conquista, considerando em que medida os conceitos utilizados nos documentos oficiais se alinham às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Partimos do entendimento de que a linguagem normativa não é neutra, mas expressa concepções teóricas, políticas e pedagógicas sobre a deficiência e sobre o lugar dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Nesse sentido, a análise das terminologias adotadas nos documentos municipais permite identificar avanços na incorporação da perspectiva inclusiva, bem como permanências conceituais associadas a modelos anteriores.

#### **5.3.1 Atualização ou descompasso conceitual**

A análise das normativas municipais e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas municipais Anísio Teixeira (2022) e Zulema Cotrim (2018) de Vitória da Conquista revela um cenário de transição, no qual coexistem avanços significativos em direção a uma perspectiva de educação inclusiva e permanências de conceitos vinculados a modelos médicos e assistencialistas. Tal coexistência é característica de processos históricos de mudança paradigmática no campo educacional, especialmente quando a inclusão passa a tensionar estruturas escolares organizadas sob lógicas classificatórias e segregadoras. Como observa Mantoan (2003, p. 16), a

inclusão implica “uma mudança de perspectiva educacional”, pois não se restringe aos estudantes com deficiência, mas exige a reorganização do sistema escolar para atender a todos indistintamente (Mantoan, 2003, p. 17).

Identificamos um esforço de atualização terminológica, especialmente na Proposta da Educação Especial (2014), que explicitamente desencoraja o uso do termo portador, justificando que “pessoas não carregam suas deficiências”. O documento recomenda a utilização da expressão “pessoa com deficiência”. As classificações escolares tradicionalmente operam por meio de categorias, “normais e deficientes”, sustentadas por uma lógica reducionista que fragmenta o processo educativo e dificulta a construção de uma escola para todos (Mantoan, 2003, p. 13).

Quanto ao uso de termos estigmatizantes e excludentes, o Plano Municipal de Educação (PME, 2015) ainda apresenta descompassos ao utilizar a expressão “pessoas portadoras de deficiência” em metas estratégicas (Estratégia 7.18), o que demonstra ausência de padronização terminológica entre documentos produzidos em um mesmo período histórico. A incorporação do modelo inclusivo é atravessada por permanências conceituais herdadas de modelos anteriores.

O PPP da Escola Zulema Cotrim utiliza a terminologia atualizada “Pessoa com Deficiência” (p. 46), o PPP da Escola Anísio Teixeira alterna entre “alunos com deficiência(s)” (p. 20) e a forma “alunos deficientes” (p. 31), termo que a literatura contemporânea considera redutor por enfatizar a deficiência em detrimento da condição de sujeito. A permanência dessas classificações reforça a tendência da escola tradicional de organizar as deficiências como “fixadas” no indivíduo, o que sustenta práticas diferenciadoras e, muitas vezes, segregadoras no interior do sistema educacional (Mantoan, 2003, p. 29).

Outro ponto de descompasso conceitual é o uso do termo “deficiência mental” na Proposta de 2014, enquanto a literatura acadêmica e as normativas nacionais mais recentes já haviam migrado para o conceito de “deficiência intelectual”. Embora a Proposta utilize “deficiência intelectual” em vários trechos, ela ainda mantém a definição de “deficiência mental” vinculada ao Decreto nº 5.296/2004, evidenciando um processo de transição terminológica ainda incompleto. O PPP da Escola Zulema Cotrim emprega o termo “déficit intelectual” (2018, p. 38) como causa de dificuldades de aprendizagem, terminologia que, embora menos estigmatizante que “deficiência mental”, ainda carrega um viés clínico centrado na falta ou na incapacidade.

A transição do modelo assistencialista para o social/emancipador é visível, mas

não completa. A análise aponta para uma ruptura com o modelo de segregação total por meio da extinção da expressão classes especiais em 2006 e da implementação do termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (Vitória da Conquista, 2014). Esse movimento sinaliza uma transição do modelo de integração (no qual o estudante precisa adaptar-se às exigências da escola) para o inclusivo (no qual a escola se adapta à diversidade). Nessa direção, “a inclusão é incompatível com a integração”, pois pressupõe a inserção escolar “radical, completa e sistemática” de todos os estudantes no ensino comum (Mantoan, 2003, p. 16).

Identificamos também uma mudança importante na definição do Atendimento Educacional Especializado. No PPP da Escola Zulema Cotrim, o AEE tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos [...] para eliminar barreiras” (2018, p. 57), focando na interação do sujeito com o ambiente, e não apenas na sua “cura” ou cuidado. A inclusão exige a eliminação de barreiras pedagógicas e institucionais, uma vez que “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (Mantoan, 2003, p. 8).

Contudo, observamos permanências de terminologias assistencialistas e médicas relacionadas à figura do Auxiliar de Vida Escolar. A normativa vincula a presença desse profissional ao “acentuado comprometimento” (Vitória da Conquista, 2014) e à “agressividade exacerbada” (Resolução 038/2012). O foco na dependência e no quadro clínico (Vitória da Conquista, 2014) pode, se não for mediado pedagogicamente, reforçar visões de incapacidade e cuidado meramente assistencial.

No PPP da Escola Anísio Teixeira, a equipe escolar ainda lista a função de “cuidadoras” (p. 28), termo fortemente associado ao modelo assistencialista centrado na higiene e na alimentação. Em contraste, o PPP da Escola Zulema Cotrim utiliza “Auxiliar de Vida Escolar (AVE)” (p. 5), indicando uma tentativa de deslocamento para uma perspectiva de apoio à participação escolar, embora a função ainda possa guardar traços de cuidado físico. A permanência de termos como “cuidadoras” e a divisão de planos de ação baseada estritamente na presença de “laudo” demonstram que o modelo médico da deficiência ainda é o suporte prático da política escolar. A atualização terminológica (como o uso de AVE e Pessoa com Deficiência) é um passo importante que fortalece os direitos das pessoas com deficiência, mas o descompasso reside no fato de que o discurso pedagógico é emancipador, enquanto o fluxo de atendimento permanece condicionado a critérios clínicos assistencialistas.

Nesse contexto, detectamos duas visões que perpassam as terminologias dos documentos analisados. A visão emancipadora que está presente na valorização da autonomia e da independência do estudante (Resolução 038/2012; Vitória da Conquista, 2014), bem como na definição do AEE como serviço voltado à eliminação de barreiras (Vitória da Conquista, 2014). A ênfase na valorização das diferenças como fator de enriquecimento e o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos indicam aproximação com o paradigma inclusivo defendido por Mantoan, segundo o qual a escola inclusiva “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (Mantoan, 2003, p. 16).

Por outro lado, a visão assistencialista e estigmatizante está presente em termos que descrevem os estudantes como sujeitos que “não conseguem ter uma vida autônoma sem depender de alguém” (Vitória da Conquista, 2014), reforçando a centralidade do diagnóstico clínico como organizador das práticas escolares. A centralidade da expressão “laudo médico” permanece como um empecilho burocrático e pedagógico. O PPP da Escola Zulema Cotrim (2018) dedica seção específica para " Alunos da Educação Especial com laudo " (p. 1) e estabelece como meta orientar famílias a buscarem especialistas para investigação de dificuldades (p. 43).

As terminologias empregadas nas normativas revelam, portanto, uma dualidade de concepções, a coexistência de avanços inclusivos e permanências vinculadas ao modelo médico-assistencialista não representa uma incoerência isolada, mas expressa o movimento contraditório próprio das políticas educacionais em contextos de transição. Os fenômenos sociais devem ser apreendidos como “sínteses de múltiplas determinações” (Marx, 2011, p.77) historicamente construídas, não podendo ser compreendidos de forma uniforme. Nesse sentido, o descompasso terminológico identificado nas normativas municipais reflete um processo histórico ainda em consolidação, no qual diferentes concepções de educação especial permanecem em disputa no interior da política local.

### **5.3.2 Coerência interna nos documentos**

A Resolução do CME nº 038/2012 demonstra uma coexistência de terminologias que pertencem a diferentes momentos históricos da Educação Especial. Embora o documento busque alinhamento com a perspectiva da educação inclusiva,

existe um conflito entre o Art. 4º e o Art. 13, evidenciando uma desarmonia interna entre esses dois dispositivos. O Artigo 4º define os educandos com necessidades educacionais especiais a partir de uma descrição mais ampla e vinculada à lógica da integração, enquanto o Artigo 13 delimita o público-alvo conforme as categorias diagnósticas estabelecidas pela Política de 2008. Essa diferença produz incerteza quanto ao alcance do atendimento educacional especializado, ora sugerindo abrangência ampliada, ora restringindo-o aos grupos definidos pela política nacional.

No mesmo documento, observamos a permanência de terminologia clínica e tradicional. No Artigo 28, por exemplo, é utilizada a expressão “deficientes intelectuais”, nomenclatura associada a uma perspectiva médica, em contraste com o Artigo 13, inciso I, que adota formulação mais próxima do modelo social ao referir-se a “alunos com deficiência que têm impedimentos de longo prazo de natureza [...] intelectual”. Essa alternância indica que a Resolução CME nº 038/2012 não sustenta uma linha terminológica única, caracterizando-se como documento normativo de transição. Assim, a coexistência de diferentes concepções no interior do mesmo texto normativo expressa não apenas inconsistências técnicas, mas também tensões políticas e pedagógicas daquele período, marcado pela sobreposição de novos conceitos de inclusão a estruturas e nomenclaturas do modelo anterior, sem que houvesse reorganização conceitual completa no texto normativo municipal.

A Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (2014) também revela a coexistência de diferentes paradigmas conceituais. Há evidências de oscilação terminológica ao longo do documento, ele apresenta uma tentativa de padronização baseada no modelo social da deficiência, ao recomendar o uso da expressão “pessoa com deficiência” e desencorajar o termo “portador”, sob o argumento de que “pessoas não carregam suas deficiências” (p. 15), a expressão anteriormente criticada reaparece em diferentes trechos do próprio documento, especialmente na incorporação literal de dispositivos legais. Essa ausência de uniformidade terminológica confirma que documentos produzidos em contextos de transição normativa tendem a registrar simultaneamente elementos do modelo anterior e do modelo emergente.

Esse movimento também se evidencia no Plano Municipal de Educação (2015), que não apresenta uma única linha terminológica estruturante, mas oscila entre diferentes referenciais conceituais historicamente constituídos. Na Meta 4, o documento adota a nomenclatura contemporânea ao definir o público-alvo como

peessoas com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, além de utilizar conceitos como Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), alinhando-se à Política Nacional de 2008. Entretanto, em estratégias específicas, o PME emprega a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, terminologia já superada pelas normativas internacionais e nacionais posteriores à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Além disso, o documento recorre ao termo “necessidades educacionais especiais”, amplamente difundido na década de 1990, sobretudo após a Declaração de Salamanca e a LDB de 1996, indicando a sobreposição de camadas normativas oriundas de diferentes períodos históricos da política educacional.

Em síntese, a análise da coerência interna das normativas municipais evidencia que os documentos refletem um estágio de transição paradigmática, no qual a intenção inclusiva já se encontra incorporada ao discurso institucional, mas a linguagem normativa ainda preserva marcas conceituais do modelo integracionista e médico, no entanto “a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação” (Mantoan, 2003, p.43). Essa sobreposição terminológica não deve ser interpretada apenas como inconsistência formal, mas como expressão das disputas históricas que atravessam o processo de consolidação da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

### **5.3.3 Implicações político-pedagógicas das terminologias**

O vocabulário empregado nos documentos reflete um esforço para superar modelos médicos e segregadores, priorizando a dignidade da pessoa humana e a centralidade do estudante como sujeito de direitos. A atualização terminológica observada nos documentos municipais deve ser compreendida como expressão de transformações históricas e políticas no contexto brasileiro.

A Proposta de Educação Especial (2014) realiza uma crítica direta ao termo “portador”, ao afirmar que tal expressão não deve ser utilizada, uma vez que o termo coloca a condição da deficiência à frente de sua condição física ou intelectual (Vitória da Conquista, 2014, p. 15). Essa orientação evidencia um alinhamento com o modelo social da deficiência e com a perspectiva dos direitos humanos.

Tanto a Resolução CME nº 038/2012 (Art. 4º) quanto a Proposta (2014) adotam

a terminologia “educandos com necessidades educacionais especiais”. Essa escolha representa um deslocamento importante do foco da “doença” para as barreiras de aprendizagem e para os apoios necessários à participação escolar, fortalecendo o direito ao acesso e à permanência no ensino regular. Ainda que essa terminologia esteja vinculada a um período anterior à consolidação da categoria “público-alvo da educação especial”, sua permanência indica um processo gradual de transição conceitual no âmbito da política municipal.

O Plano Municipal de Educação (2015), por sua vez, utiliza em suas diretrizes vocábulos como “diversidade”, “erradicação de todas as formas de discriminação” e “respeito aos direitos humanos” (Art. 2º, X), sinalizando que a educação especial é parte integrante de uma política educacional orientada pela cidadania e pela garantia de direitos.

A análise documental demonstra que existe uma mediação pedagógica que traduz o rigor da norma jurídica em ações voltadas à garantia do direito à educação inclusiva no âmbito da rede municipal. Entre essas mediações, destacam-se:

- Educação Especial como Modalidade Transversal: A Resolução 038/2012 define a educação especial como um "processo educacional definido por uma proposta pedagógica" (Art. 1º), mediando a exigência legal com a prática escolar cotidiana;
- AEE como Complemento e Suplemento: O PME (2015) e a Resolução 038/2012 (Art. 16) utilizam as categorias normativas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas formas "complementar" e "suplementar", reafirmando que esse serviço não substitui a escolarização comum, mas atua na eliminação de barreiras historicamente produzidas;
- O Papel do "Auxiliar de Vida Escolar": A transição terminológica de "cuidador" para "Auxiliar de Vida Escolar" (Vitória da Conquista, 2014, p. 10) representa uma mediação importante entre o suporte necessário ao estudante, enfatizando que esse profissional deve atuar para promover a "independência e a autonomia" do aluno.

Nesse contexto, a terminologia adotada pelo município de Vitória da Conquista, ao substituir expressões pejorativas ou meramente clínicas por categorias como

"público-alvo da educação especial" e "estudante com deficiência", evidencia um movimento de aproximação com o modelo social da deficiência e com a perspectiva inclusiva orientada pelos direitos humanos.

Esse movimento dialoga com o entendimento de que a ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência resulta da atuação histórica das interações entre sociedade e Estado, uma vez que tais transformações emergiram “dos lugares historicamente atribuídos às pessoas com deficiência como anormais, desviantes, abjetos” (Rosa, 2024, p. 170), alterando para propostas voltadas à construção de um sistema educacional comprometido com a emancipação de todos.

As evidências mostram que o vocabulário:

1. Reconhece o estudante como sujeito de direitos;
2. Institucionaliza a acessibilidade como um conceito amplo, que abrange desde a infraestrutura física até as comunicações (LIBRAS/Braille);
3. Articula o financiamento e a gestão (via PME) com as necessidades identificadas nas escolas, convertendo a terminologia normativa em metas concretas de política pública.

Em conclusão, a linguagem presente nas normativas opera como uma ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, exigindo que o sistema de ensino reconheça a diversidade humana como princípio estruturante da organização escolar, em substituição à lógica histórica da normalização como condição de acesso à educação.

#### **5.4 Estrutura, Distribuição e Organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)**

Este tópico busca compreender em que medida a organização das SRMs no município se aproxima das orientações estabelecidas pela política nacional. A investigação desses espaços permite analisar sua existência, distribuição territorial e condições de funcionamento, bem como as relações entre o planejamento normativo e as condições materiais de oferta do Atendimento Educacional Especializado.

##### **5.4.1 Historicidade da implantação das SRMs**

Os documentos apresentam dados históricos sobre o processo de criação e

implantação das SRMs. Esse percurso evidencia a transição gradual de um modelo baseado em classes especiais para uma estrutura orientada pela perspectiva da educação inclusiva.

Na década de 1980, existiam classes especiais na rede municipal. Posteriormente, essas classes foram extintas, dando lugar a estruturas de apoio como o Centro Psicopedagógico (CEPS) em 2003, que oferecia suporte clínico e terapêutico (Vitória da Conquista, 2014, p. 9). O marco para a institucionalização das SRMs ocorreu em 2006, no contexto de adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, quando foi implantada a primeira SRM no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire (CAIC), equipada com mobiliário e materiais pedagógicos fornecidos pelo governo federal (Vitória da Conquista, 2014, p. 10).

Posteriormente, a Resolução CME nº 038/2012 formalizou, no âmbito do sistema municipal de ensino, a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, tanto nas escolas da área urbana quanto da rural, ampliando o alcance territorial da política inclusiva (Resolução CME nº 038/2012, p. 6).

Os dados apresentados indicam um processo de expansão das SRMs. Em 2014, a rede municipal contabilizava 40 salas previstas, das quais 11 estavam em funcionamento, 4 aguardavam a designação de professores e 25 encontravam-se em fase de implementação (Vitória da Conquista, 2014, p. 19). Esses números evidenciam um movimento de ampliação progressiva da estrutura de atendimento especializado, ainda que marcado por ritmos diferenciados de efetivação entre planejamento e funcionamento real das salas.

Esse processo de expansão institucional foi posteriormente incorporado ao planejamento educacional de longo prazo do município por meio do Plano Municipal de Educação (2015), que elevou a manutenção e o pleno funcionamento das SRMs à condição de meta estratégica (Meta 4) da política educacional local. A estratégia 4.4 estabelece a efetivação do funcionamento dessas salas nas unidades municipais e estaduais até o quinto ano de vigência do plano (PME, 2015), além de prever a ampliação do número de professores especialistas responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (PME, 2015). Dessa forma, a implantação das SRMs deixa de constituir apenas uma ação pontual de adesão a programas federais e passa a integrar o planejamento estruturante da política educacional municipal, evidenciando a consolidação progressiva do AEE como componente permanente da rede de ensino.

Diante disso, a historicidade das SRMs no município revela um processo marcado por avanços institucionais importantes, mas também por temporalidades distintas entre a criação normativa, a expansão estrutural e a efetivação do atendimento, indicando que a materialização da política inclusiva está relacionada tanto às diretrizes nacionais quanto às condições locais de implementação.

#### 5.4.2 Distribuição territorial e desigualdades estruturais

A distribuição territorial das SRMs em Vitória da Conquista permite examinar as condições de oferta do AEE entre as áreas urbana e rural e identificar possíveis desigualdades na organização territorial desse atendimento.

A relação nominal das unidades escolares permite identificar a localização das 27 Salas de Recursos Multifuncionais ativas no município no ano de 2022. A distribuição demonstra uma concentração das SRMs na área urbana, com a maioria das salas instalada em bairros densamente povoados e conjuntos habitacionais da sede, como Bairro Brasil, Patagônia, Urbis I, IV e VI.

**Quadro 12:** Relação Escolas e Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais

| UNIDADE ESCOLAR                        | ETAPAS E MODALIDADES                          | LOCALIZAÇÃO         | Nº DE PROFESSORES SRM |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------|-----------------------|
| Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa | Ed. Infantil, Anos Iniciais e Finais EF e EJA | Distrito de Bate-Pé | 1                     |
| Escola M. Antônio Helder Thomaz        | Ed. Infantil, Anos Iniciais e Finais EF e EJA | Nova Cidade         | 1                     |
| Escola Municipal Conquista Criança     | Ed. Infantil, Anos Iniciais EF                | Cidade Modelo       | 1                     |
| Escola M. Carlos Santana               | Anos Finais EF                                | Urbis I             | 2                     |
| Escola M. Cláudio Manuel da Costa      | Anos Finais EF                                | Centro              | 1                     |
| Escola M. Euclides da Cunha            | Anos Iniciais e Finais EF                     | Área Rural          | 1                     |

|                                                        |                                                       |                      |   |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------|---|
| Escola M. Frei Serafim do Amparo                       | Anos Iniciais e Finais EF                             | Vila Serrana II      | 1 |
| Escola M. Frei Serafim do Amparo (Polo Surdez)         | Polo Inclusivo (atendendo apenas os alunos da escola) | Vila Serrana II      | 0 |
| Escola M. Prof. <sup>a</sup> Fidelcina Carvalho Santos | Anos Finais EF e EJA                                  | Urbis VI             | 1 |
| Escola M. Guimarães Passos                             | Anos Iniciais e Finais EF                             | Guarani              | 1 |
| Escola Municipal Iza Medeiros                          | Anos Iniciais EF e Creche                             | Bairro Brasil        | 1 |
| Escola M. Ita David de Castro                          | Anos Iniciais EF                                      | Bairro Brasil        | 1 |
| Escola Municipal José Lopes Viana                      | Anos Iniciais EF                                      | Campinhos            | 1 |
| Escola M. José Mozart Tanajura                         | Anos Iniciais e Finais EF                             | Vila América         | 1 |
| Escola M. José Rodrigues do Prado                      | Anos Iniciais e Finais EF                             | Área Rural (Pradoso) | 1 |
| Escola Municipal Lycia Pedral                          | Anos Iniciais e Finais EF                             | Panorama             | 1 |
| Escola Municipal Mário Batista                         | Anos Iniciais EF                                      | Urbis I              | 1 |
| Escola M. Maria Célia Ferraz                           | Anos Iniciais e Finais EF                             | Ibirapuera           | 1 |
| Escola Municipal Maria Santana                         | Anos Iniciais EF e Ed. Infantil                       | Conveima I           | 1 |
| Escola M. Milton Santos                                | Anos Finais EF                                        | Patagônia            | 1 |
| Escola M. Maria Rogaciana da Silva                     | Anos Finais EF                                        | Bateias              | 1 |

|                                                        |                                               |                  |   |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------|---|
| Escola Municipal Padre Aguiar                          | Anos Iniciais EF                              | Patagônia        | 2 |
| Escola M. Prof. <sup>a</sup> Helena Cristália Ferreira | Anos Iniciais e Finais EF                     | Urbis VI         | 1 |
| Escola M. Pedro Francisco de Moraes                    | Anos Iniciais e Finais EF                     | Jurema           | 2 |
| Centro M. de E. Prof. Paulo Freire                     | Anos Iniciais e Finais EF                     | Urbis IV         | 1 |
| Escola Municipal Zulema Cotrim                         | Anos Iniciais EF                              | Jardim Guanabara | 2 |
| Escola Municipal Lisete Mármore                        | Ed. Infantil, Anos Iniciais e Finais EF e EJA | Miro Cairo       | 1 |

**Fonte:** Elaboração própria com base em dados da SMED de Vitória da Conquista – BA, 2026

Das 27 unidades listadas, a maioria está situada no perímetro urbano, atendendo a bairros como Ibirapuera, Vila América e Miro Cairo. A análise entre área urbana e rural revela uma desigualdade territorial profunda. Enquanto a urbana concentra quase a totalidade do suporte especializado, a área rural, composta por distritos e povoados extensos, apresenta uma cobertura limitada de Salas de Recursos Multifuncionais. Foram identificadas apenas 3 unidades escolares com SRMs fora do núcleo urbano: o Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa, no distrito de Bate-Pé; a Escola Municipal Euclides da Cunha, no povoado de São Sebastião; e a Escola Municipal José Rodrigues do Prado, no povoado do Pradoso. Em contrapartida, as demais 24 salas estão concentradas na área urbana, indicando uma distribuição territorial desigual da oferta do AEE e possíveis dificuldades de acesso para os estudantes matriculados nas escolas do campo.

Essa desigualdade territorial não pode ser compreendida apenas como uma questão de distribuição espacial, mas como expressão de limites estruturais na implementação da política inclusiva. Nesse sentido, embora o Brasil possua um arcabouço legal avançado na área da educação inclusiva, a efetivação dessas políticas esbarra na insuficiência de estruturas de suporte e de recursos humanos qualificados, o que compromete a garantia de igualdade de oportunidades (Galvão

Filho, 2024, p. 322). Essa reflexão permite compreender que a concentração das SRMs em áreas urbanas não é um fenômeno isolado, mas parte de um padrão mais amplo de implementação desigual das políticas públicas no território.

Os dados indicam uma diferença significativa entre o quantitativo de estudantes público-alvo da educação especial matriculados na rede e aqueles atendidos pelo AEE. Em 2022, o município registrava 1.955 estudantes com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, dos quais 901 estavam matriculados no AEE.

Esses dados indicam que aproximadamente 46,1% dos estudantes estavam matriculados no AEE, enquanto cerca de 53,9% não constavam nesse atendimento, configurando uma desigualdade estrutural no acesso a um direito educacional garantido legalmente. A ampliação do número de matrículas não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela estrutura necessária para atender às demandas reais dos estudantes, o que compromete a efetividade das SRMs (Galvão Filho, 2024, p. 323).

Além disso, a carência de profissionais especializados agrava esse quadro. A situação do Polo Inclusivo de Surdez, localizado na Vila Serrana II, também merece atenção. Conforme os dados apresentados, a unidade não contava com professor e realizava atendimento restrito aos estudantes da própria escola, condições que limitam o alcance do serviço destinado à comunidade surda. Para Galvão Filho, a ausência de suporte técnico e de formação adequada aos profissionais do AEE pode levar, inclusive, à subutilização dos recursos disponíveis nas SRMs, limitando seu potencial pedagógico (2024, p. 324).

Outro aspecto relevante está relacionado a concentração da demanda em determinadas unidades urbanas. Bairros como Patagônia e Urbis VI concentram múltiplas SRMs e equipes gestoras, enquanto áreas rurais permanecem praticamente desassistidas, revelando um padrão de distribuição desigual que reforça a centralização dos serviços educacionais. Essa lógica evidencia que o acesso ao AEE não ocorre de forma equitativa, uma vez que a distribuição territorial dos serviços apresenta diferenças significativas entre as áreas urbana e rural.

Em suma, ainda que o número de matrículas tenha apresentado crescimento expressivo, de 1.015 em 2014 para 2.400 em 2024, a infraestrutura destinada às SRMs não acompanhou esse ritmo na mesma proporção, nem se distribuiu de forma equilibrada pelo território. A concentração das SRMs na área urbana e a oferta mais restrita na área rural expressam desigualdades históricas. Além disso, a falta de

professores em polos estratégicos e a lacuna entre o número de matriculados e o número de atendidos no AEE indicam que a política municipal enfrenta o desafio de transitar de uma inclusão meramente administrativa para uma inclusão efetivamente pedagógica e territorialmente justa.

#### **5.4.5 Articulação das SRMs com a proposta pedagógica da rede**

A articulação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) com a proposta pedagógica da rede municipal de Vitória da Conquista demonstra um cenário em que há uma estruturação normativa, mas que enfrenta desafios significativos na mediação entre o planejamento legal e sua efetivação no cotidiano das instituições escolares. Essa tensão revela um movimento dialético entre a formalização do direito à educação inclusiva e as condições concretas de sua implementação. A efetividade dessas políticas depende de uma estrutura de suporte contínua que permita sua operacionalização no cotidiano escolar, evidenciando que a existência normativa, por si só, não garante a consolidação da inclusão (Galvão Filho, 2024, p. 324).

No plano normativo, a articulação das SRMs com as políticas públicas da rede está definida. A Resolução CME nº 038/2012 estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve integrar a proposta pedagógica das escolas, envolvendo a participação da família e articulando-se com outras políticas públicas. Em consonância com essa diretriz, o Plano Municipal de Educação (Lei nº 2.042/2015), por meio da Meta 4, prevê a universalização do acesso à educação básica para o público-alvo da educação especial, assegurando a oferta de SRMs como parte constitutiva de um sistema educacional inclusivo. De forma complementar, a Proposta de Educação Especial (2014) define a modalidade como transversal a todos os níveis e etapas de ensino, orientando a organização de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam a participação de todos os estudantes.

Entretanto, embora essa articulação esteja bem delineada nos documentos orientadores, a análise documental aponta contradições relevantes em sua materialização. O cenário confirma que a integração das SRMs à proposta pedagógica da rede ocorre de forma desigual e gradual, comprometendo a efetividade da política inclusiva. Ao evidenciar que a ampliação das ações inclusivas não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por condições estruturais e formativas adequadas, o que limita o alcance pedagógico das SRMs (Galvão Filho, 2024, p. 323).

Nesse contexto, a articulação das SRMs com a proposta pedagógica da rede pode ser compreendida como uma mediação tensionada entre o direito formalmente instituído e as limitações estruturais relacionadas aos recursos materiais e humanos. A contradição entre a universalização prevista nas normativas e a implementação parcial das salas contribui para a constituição de diferentes níveis de integração pedagógica na rede. Observa-se, assim, a formação de escolas-polo, onde a presença de SRMs em funcionamento favorece uma articulação mais consistente com o currículo e as práticas pedagógicas, em contraste com escolas do campo.

A articulação pedagógica, em muitos casos, ocorre por meio da atuação do Núcleo Pedagógico, que desempenha papel mediador entre a escola, os profissionais do AEE e as famílias. Contudo, para que essa articulação se efetive, a rede precisa superar desafios estruturais relacionados à ampliação do número de SRMs, à garantia de seu funcionamento contínuo e à presença de profissionais qualificados.

## **5.5 Análise Quantitativa das Matrículas do Público-Alvo da Educação Especial (2014–2024)**

A análise quantitativa das matrículas do público-alvo da educação especial no município de Vitória da Conquista, no período de 2014 a 2024, constitui um elemento fundamental para compreender a dinâmica de expansão do acesso à escolarização na perspectiva inclusiva. Os indicadores quantitativos não apenas evidenciam a ampliação do acesso à escola comum e o AEE, mas também permitem problematizar as mediações entre a política normativa e sua materialização no contexto educacional, contribuindo para uma análise mais ampla da efetividade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito da rede municipal.

### **5.5.1 Evolução histórica das matrículas (2014–2024)**

A análise quantitativa das matrículas revela uma trajetória de expansão contínua e significativa, contrastando com oscilações observadas na tabela 4 de matrículas da rede.

**Tabela 4:** Evolução das Matrículas na Rede de Ensino (2014–2024)

| <b>Ano</b> | <b>Total de Matrículas da Rede</b> | <b>Matrículas (público-alvo)</b> |
|------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 2014       | Não informado                      | 1.015                            |
| 2015       | 40.286                             | 1.107                            |
| 2016       | 38.682                             | 1.161                            |
| 2017       | 40.307                             | 1.330                            |
| 2018       | 39.212                             | 1.352                            |
| 2019       | 41.162                             | 1.489                            |
| 2020       | 45.146                             | 1.661                            |
| 2021       | 46.069                             | 1.785                            |
| 2022       | 45.439                             | 1.955                            |
| 2023       | 44.953                             | 2.209                            |
| 2024       | 45.191                             | 2.400                            |

**Fonte:** Elaboração própria com base em dados da SMED de Vitória da Conquista – BA, 2026

Com base nos dados fornecidos pela SMED, é possível identificar os seguintes padrões e variações. Diferente da matrícula total da rede, que apresentou oscilações, as matrículas de alunos público-alvo mantiveram uma trajetória de crescimento constante ao longo da década. Em 2014, o registro era de 1.015 matrículas e em 2024, esse número saltou para 2.400 matrículas. Isso representa um aumento total de aproximadamente 136% no período, evidenciando uma grande ampliação no acesso desse público ao sistema de ensino formal.

Embora o crescimento seja constante, alguns intervalos temporais demonstram uma aceleração mais acentuada:

- Período 2016-2018: Observa-se um salto relevante de 1.161 para 1.352 matrículas, um acréscimo de 191 alunos público-alvo, mesmo em um período onde a matrícula geral da rede sofreu retração (de 40.307 para 39.212, perdeu 1.095 matrículas);
- Período Pós-2019: A partir de 2019, o ritmo de crescimento torna-se ainda mais expressivo. Entre 2022 (1.955 matrículas) e 2024 (2.400 matrículas), houve um incremento de 445 novas matrículas em apenas dois anos;

- O maior salto anual absoluto ocorreu entre 2022 e 2023, com a inclusão de 254 novos alunos no sistema.

A análise dos dados permite inferir que a Educação Especial na rede municipal pesquisada não acompanhou as tendências de retração que afetaram a matrícula geral em momentos específicos (como a queda geral entre 2021 e 2023, de 46.069 matrículas passou para 44.953, perda de 1.116 alunos), enquanto, a matrícula dos alunos da Educação Especial de 1785 passou para 2.209, um aumento de 424 alunos.

O crescimento permanente das matrículas do público-alvo sugere um fenômeno de implementação progressiva das políticas de inclusão e, possivelmente, um aprimoramento nos processos de diagnóstico e identificação desses alunos dentro da rede.

O avanço sistemático, que culmina no pico de 2.400 alunos em 2024, indica que o sistema de ensino tem sido progressivamente demandado a estruturar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para suportar esse contingente que mais que dobrou em dez anos. Esse cenário reflete a eficácia da obrigatoriedade da matrícula e o esforço de democratização do acesso, embora a análise quantitativa isolada não permita aferir, por si só, a qualidade do suporte pedagógico oferecido em relação a esse aumento expressivo da demanda.

**5.5.2 Desigualdades territoriais e institucionais**

A análise dos dados de matrícula de 2024 revela distorções territoriais e institucionais acentuadas entre a área urbana e a área rural, bem como disparidades internas dentro delas. Esses números são reflexos da materialidade das políticas de inclusão e do acesso desigual a diagnósticos, entre outros fatores. Como demonstrado nos quadros 13 e 14.

**Quadro 13:** Matrículas por Escola (Área Urbana – 2024)

| Escola          | Total Matrículas | Educação Especial |
|-----------------|------------------|-------------------|
| Paulo Freire    | 1292             | 63                |
| Alaor Coutinho  | 632              | 28                |
| Anísio Teixeira | 1068             | 76                |

|                                  |      |     |
|----------------------------------|------|-----|
| Antônia Cavalcanti e Silva       | 451  | 26  |
| Arthur Seixas                    | 578  | 40  |
| Batista Peniel                   | 145  | 3   |
| Batista Tia Zefa                 | 242  | 9   |
| E.M Vicente Cassimiro            | 353  | 16  |
| Carlos Santana                   | 785  | 40  |
| Cláudio Manoel da Costa          | 553  | 20  |
| Conquista Criança                | 393  | 35  |
| Dr. Raimundo Bahia da Nova       | 306  | 22  |
| Fernando Spínola                 | 739  | 31  |
| Frei Serafim do Amparo           | 1633 | 115 |
| Guimarães Passos                 | 292  | 17  |
| Iara Cairo de Azevedo            | 152  | 13  |
| Idália Torres                    | 339  | 18  |
| Irmã Barbosa                     | 205  | 9   |
| José Lopes Viana                 | 498  | 51  |
| José Mozart Tanajura             | 1220 | 81  |
| Juiz Dr. Antônio Helder Thomaz   | 432  | 36  |
| Juiz Dr. Gildásio Pereira Castro | 645  | 36  |
| Lions Clube                      | 445  | 22  |
| Lycia Pedral                     | 884  | 51  |
| Mãe Vitoria de Petu              | 443  | 39  |
| Maria Célia Ferraz               | 289  | 23  |
| Maria Rogaciana da Silva         | 620  | 29  |
| Maria Santana                    | 607  | 39  |
| Mário Batista                    | 438  | 35  |
| Milton de Almeida Santos         | 1108 | 59  |
| Nossa Senhora Aparecida          | 137  | 10  |
| Padre Aguiar                     | 418  | 48  |

|                                           |     |    |
|-------------------------------------------|-----|----|
| Pedro Francisco de Moraes                 | 271 | 16 |
| Péricles Gusmão Régis                     | 218 | 11 |
| Profa. Ana Gomes Santiago                 | 85  | 1  |
| Profa. Celina de Assis Cordeiro           | 324 | 22 |
| Profa. Edivanda Maria Teixeira            | 782 | 19 |
| Profa. Fidelcina Carvalho Santos          | 988 | 36 |
| Profa. Helena Cristália Ferreira          | 849 | 64 |
| Profa. Ita David de Castro                | 425 | 49 |
| Profa. Iza Medeiros                       | 541 | 29 |
| Profa. Lisete Pimentel Mármore            | 624 | 31 |
| Profa. Maria da Conceição Meira Barros    | 623 | 20 |
| Profa. Marlene Flores                     | 876 | 20 |
| Profa. Neuza Vieira Silva                 | 318 | 17 |
| Profa. Ridalva Correa de Melo Figueiredo  | 596 | 28 |
| Rainha da Paz                             | 354 | 26 |
| Tenente-Coronel Manoel Joaquim Pinto Paca | 244 | 12 |
| Vilas Boas Moreira                        | 560 | 30 |
| Zélia Saldanha                            | 351 | 10 |
| Zica Pedral                               | 275 | 22 |
| Zulema Cotrim                             | 338 | 40 |

**Fonte:** Elaboração própria com base em dados da SMED de Vitória da Conquista – BA, 2026

**Quadro 14:** Matrículas por Escola (Área Rural – 2024)

| CEI/Núcleo            | Escola                          | Total Matrículas | Educação Especial |
|-----------------------|---------------------------------|------------------|-------------------|
| Assentamento Chapadão | Escola Municipal Fábio Henrique | 149              | 2                 |
| Assentamento Sede I   | Professora Ana Gomes Santiago   | 85               | 1                 |
|                       | José Gomes Novais               | 327              | 14                |
|                       | Robert Kennedy                  | 161              | 4                 |

|                      |                               |     |    |
|----------------------|-------------------------------|-----|----|
| Assentamento Sede II | Baixa da Fartura              | 211 | 10 |
|                      | União                         | 37  | 5  |
| Bate-Pé              | Eurípedes Peri Rosa           | 642 | 24 |
|                      | Pau Ferro II                  | 69  | 4  |
| Cabeceira            | Arthur Saldanha               | 54  | 2  |
|                      | Francisco Antônio Vasconcelos | 529 | 20 |
|                      | Miguel Cândido Gonçalves      | 122 | 5  |
|                      | Raul Pompéia                  | 99  | 2  |
|                      | Santa Rita de Cássia          | 109 | 5  |
| Campo Formoso        | Otaviano Salgado              | 213 | 4  |
| Capinal              | Goiabeira II                  | 65  | 1  |
|                      | Maria Leal                    | 620 | 18 |
|                      | Nestor Fonseca                | 128 | 4  |
| Cercadinho           | Rui Barbosa                   | 172 | 6  |
| Dantelândia          | Josias Casaes França          | 246 | 17 |
|                      | Félix Pacheco                 | 91  | 7  |
| Estiva               | Padre Isidoro                 | 519 | 10 |
| Gameleira            | Euclides Dantas               | 36  | 0  |
|                      | Eunápio Moreira               | 43  | 1  |
|                      | Laranjeiras                   | 29  | 2  |
|                      | Ovídio Santos                 | 66  | 3  |
|                      | Antônio Moura                 | 69  | 9  |

|                     |                         |     |    |
|---------------------|-------------------------|-----|----|
|                     | São Francisco           | 66  | 1  |
|                     | Venceslau Ribeiro       | 50  | 3  |
| Iguá                | Erathosthenes Menezes   | 451 | 11 |
|                     | Medeiros de Albuquerque | 52  | 0  |
| Inhobim             | Paulo Setúbal           | 805 | 35 |
|                     | Vitória Moreira         | 21  | 1  |
| José Gonçalves      | Álvares de Azevedo      | 50  | 0  |
|                     | Moisés Meira            | 34  | -  |
| Limeira             | Domingos de Oliveira    | 409 | 13 |
|                     | Eulálio Leite           | 181 | 13 |
|                     | José Maximiliano        | 13  | 0  |
|                     | São Tomás de Aquino     | 21  | 0  |
| Pradoso             | Alfredo Brito           | 150 | 5  |
|                     | Jesuino José de Deus    | 67  | 5  |
|                     | José Rodrigues do Prado | 748 | 39 |
|                     | Orlando Spínola         | 92  | 15 |
| São João da Vitória | Antônio Machado Ribeiro | 549 | 16 |
|                     | Salvador Gomes          | 60  | 0  |
|                     | Padre Luís Soares       | 56  | 1  |
| São Sebastião       | Euclides da Cunha       | 484 | 18 |
| Veredinha           | Tobias Barreto          | 241 | 10 |
|                     | Virgílio Ferraz         | 71  | 7  |

|                          |                       |    |   |
|--------------------------|-----------------------|----|---|
| Círculo Intermediário I  | Ismael de Souza       | 16 | 6 |
|                          | Belmiro Braga         | 17 | 1 |
|                          | Gildásio Cairo        | 91 | 2 |
|                          | Joaquim Fróes         | 16 | 3 |
|                          | Lagoa do Arroz        | 34 | 1 |
|                          | São Mateus            | 17 | 1 |
| Círculo Intermediário II | Afonso Hoffman        | 82 | 1 |
|                          | Alice Veloso          | 83 | 6 |
|                          | Boa Sorte II          | 28 | 1 |
|                          | Elza Maria            | 57 | 0 |
|                          | Fazenda Lixa          | 33 | 1 |
|                          | Genny Fernandes       | 21 | 0 |
|                          | Lírio dos Vales       | 55 | 1 |
|                          | Leopoldo Miguês       | 14 | 0 |
|                          | Miguelzinho Gonçalves | 28 | 0 |
|                          | Paulino Santos        | 7  | 1 |

**Fonte:** Elaboração própria com base em dados da SMED de Vitória da Conquista – BA, 2026

A principal evidência de desigualdade territorial reside na fragmentação das matrículas na área rural. Enquanto a urbana apresenta escolas com grandes contingentes e uma presença constante de alunos com deficiência, TGD ou superdotação em quase todas as unidades, a rural exibe um cenário de esvaziamento ou ausência desses alunos nas unidades.

O atendimento na área rural está concentrado em centros maiores como a

Escola Municipal José Rodrigues do Prado (39 alunos público-alvo) e Paulo Setúbal (35 alunos público-alvo). Em contrapartida, diversas escolas de núcleos menores e "Círculos Intermediários" registram zero matrículas de alunos com deficiência TGD ou superdotação, como as unidades Medeiros de Albuquerque, Álvares de Azevedo, Elza Maria da Conceição e Genny Fernandes Rosa. Na área urbana, o volume de alunos por unidade é significativamente superior, com escolas como Frei Serafim do Amparo atendendo 115 alunos com necessidades especiais em um universo de 1.633 matriculados.

A distribuição institucional revela que a escolha ou o encaminhamento dos alunos parece estar condicionado à infraestrutura disponível ou à localização geográfica, gerando sobrecarga em certas unidades. Na área urbana, unidades como Frei Serafim do Amparo (115), José Mozart Tanajura (81) e Anísio Teixeira (76) tornaram-se centros de alta procura.

Observamos também que escolas com número total de matriculados semelhantes apresentam disparidades no atendimento especializado. Por exemplo, a Escola Profa. Fidelcina Carvalho Santos (988 alunos) atende 36 alunos da Educação Especial, enquanto a Escola Profa. Helena Cristália Ferreira (849 alunos) atende quase o dobro proporcionalmente, com 64 matrículas. Isso sugere que a rede não distribui o suporte de forma igualitária, ou que certas escolas possuem maior tradição e recursos de acessibilidade, atraindo a demanda.

Em se tratando das escolas do campo os dados apontam para uma provável sub-representação ou subnotificação em áreas remotas da área rural. Escolas como Miguelzinho Gonçalves e Leopoldo Miguês possuem matrículas totais (28 e 14, respectivamente), mas zero registros de alunos com deficiência. Em contextos rurais, a ausência de registros pode não significar a inexistência de demanda, mas sim a barreira de acesso ao diagnóstico médico e pedagógico, essencial para a oficialização da matrícula no censo escolar como público-alvo.

A análise dos dados, articulada à realidade concreta apresentada nos documentos, evidencia que a efetivação do direito à educação inclusiva se expressa de forma desigual no território. Compreendemos que esse processo é produzido por múltiplas mediações históricas, políticas e institucionais, entre as quais se destaca a organização territorial da rede de ensino. Nesse sentido, a concentração de estudantes em determinadas escolas urbanas indica que a rede municipal organiza a oferta de serviços e recursos destinados ao público-alvo da educação especial em

unidades específicas. Para o aluno da área rural, a inclusão muitas vezes depende do deslocamento para unidades maiores (como a Eurípedes Peri Rosa com 24 alunos), o que pode gerar evasão ou a permanência do aluno na escola comum sem o devido suporte. A desigualdade institucional é evidenciada quando escolas menores, especialmente na área rural, ficam à margem dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois a baixa densidade de alunos (0 ou 1 por escola) dificulta a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais em cada unidade, perpetuando uma exclusão geográfica.

Diante disso, a rede municipal apresenta uma inclusão geograficamente desigual. Enquanto a área urbana lida com o desafio da alta demanda e superlotação em algumas escolas, a rural enfrenta o desafio da invisibilidade de sujeitos em unidades menores. As disparidades institucionais revelam que a oferta não segue apenas critérios populacionais, mas é moldada pela disponibilidade de infraestrutura, o que acaba por alocar alunos com deficiência em escolas específicas em detrimento de uma rede distribuída e equitativa.

## **5.6 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas Selecionadas**

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais Anísio Teixeira e Zulema Cotrim constituiu um momento fundamental para compreender como as diretrizes da educação inclusiva se materializam no cotidiano escolar. Considerando que o PPP expressa a identidade, as concepções pedagógicas e as formas de organização do trabalho educativo de cada instituição, sua análise permite identificar em que medida os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são incorporados nas práticas escolares.

Nesse sentido, a investigação dos PPPs possibilitou examinar não apenas a presença formal de diretrizes inclusivas, mas também a articulação entre o discurso pedagógico, a organização curricular e as condições de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, este tópico analisa como essas duas unidades escolares incorporam, em seus documentos institucionais, as dimensões pedagógicas, organizacionais e inclusivas.

Para a análise dos PPPs, optamos por apresentar a estrutura e os conteúdos de cada documento, destacando os referenciais teóricos adotados e os elementos

relacionados à educação especial inclusiva. Considerando que os PPPs analisados apresentam formas distintas de organização, elaboramos eixos analíticos comuns com a finalidade de padronizar e orientar a análise das unidades escolares investigadas.

Esses eixos contemplaram aspectos relacionados à identidade e fundamentação teórica, ao diagnóstico e planejamento operacional, à dinâmica escolar e à relação com a comunidade, bem como às ações e diretrizes voltadas à educação especial. Tal sistematização permitiu identificar como as dimensões pedagógica, administrativa e organizacional se articulam às diretrizes da Política de Educação Especial Inclusiva.

A apresentação da estrutura dos PPPs teve como finalidade evidenciar os aspectos considerados centrais para esta investigação, especialmente aqueles relacionados à concepção de educação inclusiva, ao planejamento do AEE, à organização dos serviços de apoio, às estratégias pedagógicas e aos mecanismos institucionais voltados à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem.

### **5.6.1 Diretrizes inclusivas no PPP da escola de tempo integral**

O PPP da Escola Municipal Zulema Cotrim (versão 2018) está estruturado em 24 seções, que abrangem desde a identificação institucional até detalhamentos sobre o atendimento especializado.

#### **Identidade e Fundamentação**

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Zulema Cotrim apresenta, inicialmente, informações referentes à identificação da unidade escolar, contemplando dados gerais, endereço e os cursos oferecidos. O documento também descreve o histórico de criação da instituição, inaugurada em 2004, destacando a homenagem prestada à professora Zulema Cotrim.

No que se refere aos pressupostos teóricos, o PPP fundamenta-se na Pedagogia de Projetos, estabelecendo interlocução com autores como Paulo Freire e Fernando Hernández. A visão, a missão e os valores da escola expressam uma concepção de ensino orientada pela inclusão e pela formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Em consonância com esses princípios, o documento

estabelece objetivos voltados à promoção da autonomia dos estudantes, à articulação curricular e ao fortalecimento da gestão democrática.

### **Diagnóstico e Planejamento Operacional**

Apresenta dados quantitativos referentes ao ano de 2018, contemplando informações sobre a carga horária, o vínculo profissional dos docentes e o quantitativo de estudantes por turma. O documento também inclui os resultados do exercício de 2016, oferecendo um panorama das atividades desenvolvidas e dos indicadores institucionais considerados relevantes para o planejamento escolar.

O plano de ação para o ano de 2018 está organizado em tabelas que sistematizam as problemáticas identificadas, suas possíveis causas, os objetivos estabelecidos, as ações e estratégias previstas, bem como os períodos destinados à sua execução. Além disso, o PPP apresenta a organização do calendário escolar, detalhando o cronograma das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

### **Dinâmica Escolar e Relação com a Comunidade**

Descreve estratégias voltadas ao fortalecimento dos vínculos entre a escola e as famílias, por meio da realização de plantões pedagógicos e de ações de atendimento aos pais e responsáveis. Essas iniciativas visam ampliar o diálogo com a comunidade escolar e favorecer o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O documento também detalha a organização do Conselho de Classe, explicitando os critérios qualitativos e metodológicos adotados para a avaliação dos estudantes e do trabalho docente. Além disso, contempla projetos pedagógicos específicos, a exemplo do projeto de leitura "Grandes Histórias, Pequenos Escritores", desenvolvido com o objetivo de incentivar práticas de leitura e escrita, bem como fortalecer o protagonismo estudantil.

### **Programas e Educação Especial**

O PPP dedica parte significativa de sua estrutura aos programas de ampliação da jornada escolar e às ações voltadas à educação inclusiva. O documento contempla as oficinas vinculadas ao Programa Mais Educação e reserva um capítulo específico para o Programa Novo Mais Educação, evidenciando o compromisso da instituição

com a educação em tempo integral.

No que se refere à educação especial, aborda aspectos relacionados ao AEE, incluindo a identificação dos estudantes com laudo e o acompanhamento realizado por Auxiliares de Vida Escolar. O documento também descreve a estrutura e o funcionamento da SRMs, explicitando seus objetivos gerais e específicos, além de detalhar o processo de avaliação e as atribuições do professor especializado.

O PPP evidencia o Planejamento do Apoio Pedagógico Especializado. O apoio é planejado e estruturado com a presença de professor de AEE, Auxiliar de Vida Escolar, professora e intérprete de Libras, com objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade para eliminar barreiras à participação plena dos alunos. Estabelece que a avaliação dos alunos da educação especial é processual e formativa, registrada em pareceres descritivos construídos conjuntamente pelo professor da classe comum e pelo professor do AEE.

Esses elementos demonstram que as ações voltadas à educação especial estão alinhadas aos princípios institucionais expressos na missão, na visão e nos valores da escola, os quais enfatizam a promoção da justiça social, da inclusão e da garantia do direito à educação. A escola busca assegurar um ensino que garanta o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno.

O compromisso com os direitos humanos e a justiça social são reforçados pela valorização do ser humano e pelo respeito às diferenças culturais, sociais, religiosas, sexuais, raciais e econômicas. Além disso, o documento cita a articulação com órgãos de proteção de direitos, como o Ministério Público e o Conselho Tutelar.

A inclusão é vinculada a práticas que ultrapassam a sala de aula. O calendário prevê momentos específicos, como o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, com palestras para conscientizar a comunidade sobre o processo de inclusão.

O documento integra as normas federais (como o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009), mas apresenta contradições entre a norma e o documento institucional. Embora o PPP valorize a inclusão, ele lista os alunos com dificuldades de aprendizagem e déficit intelectual como uma "problemática" institucional, sem, contudo, explicitar objetivos ou estratégias de enfrentamento nesta seção específica. Há uma preocupação registrada com alunos que apresentam indícios de déficit intelectual, mas não possuem laudo, o que gera a necessidade de estratégias pedagógicas para "minimizar as dificuldades" enquanto se aguarda o

encaminhamento especializado.

O PPP da Escola Zulema Cotrim está caracterizado como um documento de gestão democrática que reconhece a educação especial não como um sistema paralelo, mas como uma modalidade transversal ao ensino regular. A escola utiliza a educação de tempo integral (via Programa Novo Mais Educação) e a pedagogia de projetos como dispositivos de mediação para promover a autonomia do sujeito.

Entretanto, observamos uma lacuna no documento quando este categoriza a "diversidade" como problema sem detalhar planos de ação, o que sugere que a transição de uma visão burocrática para uma prática plenamente inclusiva ainda enfrenta barreiras na tradução de diretrizes nacionais para o cotidiano escolar. A ênfase na figura do Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e na Sala de Recursos demonstra uma estrutura de apoio, mas a escola aponta a necessidade de formação específica para esses profissionais como uma demanda pendente junto à Secretaria de Educação.

#### **5.6.2 Diretrizes inclusivas no PPP da escola de tempo parcial**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Anísio Teixeira (versão 2022) está organizado em 18 seções, que abrangem desde a identificação institucional até anexos.

#### **Identidade e Fundamentação**

Apresenta informações institucionais referentes à unidade escolar, incluindo a identificação da escola, a entidade mantenedora, o endereço e o quantitativo de estudantes matriculados. O documento contextualiza a trajetória histórica da instituição e da comunidade em que está inserida, destacando sua fundação por iniciativa popular, em 1996, as ampliações realizadas ao longo dos anos, a inauguração da nova sede em 2011 e as características socioeconômicas do território.

No que se refere às concepções de educação, escola, ensino e aprendizagem, o PPP fundamenta-se em referenciais teóricos de autores como Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. A visão, a missão e os valores institucionais expressam o compromisso com a construção de uma lógica educacional inclusiva e comunitária, sustentada por princípios éticos, políticos e estéticos.

O documento define o Projeto Político-Pedagógico como a expressão da identidade da escola, orientando as ações institucionais e os caminhos a serem percorridos para a concretização da educação almejada. Nessa perspectiva, o PPP é compreendido como um instrumento coletivo voltado à transformação social e à apropriação do conhecimento sistematizado, valorizando a autonomia da equipe escolar.

Entre as metas estabelecidas, destacam-se a redução das taxas de reprovação, o enfrentamento ao bullying e o fortalecimento da participação das famílias no cotidiano escolar.

### **Diagnóstico e Planejamento Operacional**

Esse eixo traz as concepções que orientam a prática pedagógica da escola, destacando uma perspectiva de avaliação de caráter mediador e formativo, voltada ao acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às abordagens pedagógicas, o documento fundamenta-se nas perspectivas construtivista, histórico-cultural e dialógica, definindo metodologias, recursos didáticos e procedimentos que orientam o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar.

O PPP também apresenta um diagnóstico institucional elaborado a partir da análise dos indicadores internos de rendimento escolar e de indicadores externos, como o IDEB, possibilitando a identificação de desafios e potencialidades da unidade escolar.

Com base nesse diagnóstico, o documento estrutura um plano de ação que relaciona os problemas identificados aos objetivos estabelecidos, às ações propostas, aos responsáveis por sua execução e às parcerias necessárias para sua efetivação.

### **Dinâmica Escolar e Relação com a Comunidade**

Contempla a escuta da comunidade escolar por meio da análise e discussão dos resultados de questionários aplicados a pais, professores e funcionários. Esse levantamento possibilita identificar percepções sobre a realidade da escola, os desafios enfrentados e as potencialidades da instituição, contribuindo para a construção coletiva das ações pedagógicas e para o fortalecimento da participação da comunidade no processo educativo.

A análise do documento evidencia que a Escola Municipal Anísio Teixeira busca fundamentar suas ações em princípios inclusivos e em compromissos voltados à transformação social. Entretanto, a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar revela a existência de contradições entre os pressupostos estabelecidos no PPP e as condições concretas para sua implementação.

O documento abrange diretrizes específicas para a educação especial, definindo a inclusão como o reconhecimento, acolhimento e respeito às diferenças. A escola estabelece como princípios essenciais a remoção de barreiras impeditivas de aprendizagem e o fomento de respostas educativas adequadas, prioritariamente para alunos com deficiência. Essa visão é reforçada na seção de "Valores", que prega a asseguuração da igualdade de direitos entre aqueles que apresentam diferentes necessidades.

Evidencia um forte compromisso com a justiça social ao contextualizar a realidade socioeconômica da comunidade. A escola atende uma população com renda média entre 0,6 e 1 salário mínimo, situada em um território com indicadores de alfabetização e perfil socioeconômico entre os mais baixos de Vitória da Conquista. O documento assume a função social de "formar cidadãos conscientes" e críticos, entendendo a educação como um mecanismo de transformação dessa realidade precária.

A educação é tratada no documento como um Direito Humano pleno, citando a LDB nº 9394/96 para reforçar que cada indivíduo tem direito à formação integral, além da mera preparação para o mercado de trabalho. A criança é definida como um "sujeito histórico e de direitos" que constrói sua identidade nas interações cotidianas. Os valores éticos da instituição incluem o "respeito à dignidade da pessoa humana" e o combate a qualquer forma de preconceito.

Demonstra integração com as normas nacionais, citando a Constituição Federal, LDB, BNCC e os Planos de Educação. Entretanto, existem contradições evidentes, enquanto a norma exige o AEE, a escola admite que a falta de estrutura física impede a plena execução desse direito (SRM desativada). E, durante a pandemia, o documento reconhece que a proposta pedagógica remota esbarrou na falta de acesso tecnológico das famílias, evidenciando o abismo entre a diretriz de "educação para todos" e a realidade material de exclusão.

A análise documental revela que a escola aceita a matrícula e reconhece o direito (acesso), mas a precariedade da infraestrutura (falta de sala para SRM e

espaço físico insuficiente) compromete a permanência e o sucesso pleno do aluno da educação especial. Portanto, o documento é um instrumento político que denuncia a necessidade de maiores investimentos estatais para que a proposta pedagógica normativa se concretize como prática social efetiva.

### **Programas e Educação Especial**

Há um planejamento formal para o AEE, mas com uma contradição material. A escola foi contemplada pelo MEC/FNDE com equipamentos para uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas o documento relata que os materiais estão guardados por falta de espaço físico (sala específica) para instalação. O PPP, elaborado a partir de consultas à comunidade escolar registra que professores e funcionários reforçam a urgência da ativação dessa sala para apoiar o processo de inclusão.

A articulação com a comunidade é parte da identidade da escola, que nasceu de uma iniciativa popular. A missão institucional define uma lógica "comunitária e participativa". Metodologicamente, o PPP prevê o trabalho interdisciplinar, a transversalidade e a pedagogia de projetos como formas de integrar os conhecimentos científicos à realidade social dos alunos.

#### **5.6.3 Diretrizes inclusivas e direitos humanos nos PPPs das escolas investigadas**

A análise demonstra que a identidade institucional de cada escola é construída a partir de realidades estruturais e escolhas pedagógicas distintas, ainda que ambas integrem a mesma rede de ensino e estejam fundamentadas em um conjunto comum de marcos legais.

Os dois documentos compreendem o PPP para além de uma exigência normativa, concebendo-o como um instrumento de gestão democrática, planejamento coletivo e fortalecimento da autonomia escolar. Em ambas as escolas, as ações pedagógicas estão fundamentadas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nos Planos Nacional e Municipal de Educação. Os documentos também destacam a importância da relação entre escola e família, atribuindo ao plantão pedagógico um papel central no

acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e no fortalecimento da parceria com os responsáveis.

Outro aspecto convergente refere-se à perspectiva humanista que orienta as propostas pedagógicas das duas instituições. Embora com diferentes ênfases, ambas dialogam com os pressupostos de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a emancipação dos sujeitos e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Apesar dessas aproximações, os PPPs apresentam diferenças significativas em relação às concepções pedagógicas e às condições materiais para a efetivação da educação inclusiva. A Escola Municipal Anísio Teixeira explicita um referencial teórico fundamentado nas abordagens construtivista, histórico-cultural e dialógica, enquanto a Escola Municipal Zulema Cotrim estrutura sua proposta pedagógica com base na Pedagogia de Projetos, adotando-a como estratégia de organização curricular.

As distinções também se manifestam na organização do atendimento ao público-alvo da educação especial. A Escola Municipal Zulema Cotrim conta com Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento desde 2017 e dispõe de profissionais especializados, como intérprete e professora de Libras. Em contrapartida, embora a Escola Municipal Anísio Teixeira possua equipamentos destinados à Sala de Recursos Multifuncionais, o PPP registra que esses recursos permanecem sem utilização em razão da ausência de espaço físico adequado.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à nomenclatura adotada para os profissionais de apoio. Enquanto o PPP da Escola Municipal Zulema Cotrim utiliza a denominação "Auxiliar de Vida Escolar (AVE)", alinhada às normativas mais recentes, o documento da Escola Municipal Anísio Teixeira faz referência ao termo "cuidadoras", evidenciando a coexistência de diferentes concepções e terminologias no âmbito da rede municipal. Essa diferença terminológica expressa distintas concepções acerca do papel desses profissionais, evidenciando a transição de uma perspectiva predominantemente assistencial para uma abordagem orientada pelo desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes.

Esses elementos revelam que a efetivação da política de educação especial não depende exclusivamente da existência de referenciais normativos comuns ou da incorporação de princípios inclusivos nos documentos institucionais. Ao contrário, sua materialização está diretamente relacionada às condições concretas de organização

do trabalho pedagógico, à disponibilidade de recursos e à estrutura das unidades escolares.

Nesse contexto, a organização da jornada escolar constitui outro elemento relevante para a análise das condições de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial nas duas unidades investigadas.

A Escola Municipal Anísio Teixeira, organizada em regime de tempo parcial, funciona nos turnos matutino e vespertino, com jornada diária de quatro horas. Nesse contexto, a implementação do AEE enfrenta desafios relacionados à ausência de espaço físico adequado para sua realização no contraturno, o que limita as possibilidades de ampliação do suporte pedagógico aos estudantes público-alvo da educação especial.

Por sua vez, a Escola Municipal Zulema Cotrim, que oferta turmas em regime de tempo integral, dispõe de condições organizacionais que favorecem a ampliação das oportunidades educativas. O tempo ampliado, articulado ao Programa Novo Mais Educação, possibilita a realização de oficinas de letramento, ludicidade e xadrez, entre outras atividades que contribuem para o atendimento aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Além disso, o AEE é ofertado no contraturno, integrando-se à rotina escolar e ampliando as possibilidades de acompanhamento pedagógico.

As diferenças identificadas entre os PPPs revelam que a materialização das diretrizes da educação especial inclusiva está diretamente relacionada às condições objetivas de funcionamento das escolas. A disponibilidade de espaços físicos adequados, por exemplo, constitui um fator determinante para a implantação da SRM e para a organização das atividades. Enquanto a Escola Municipal Zulema Cotrim dispõe de estrutura que possibilita a oferta desses serviços, a Escola Municipal Anísio Teixeira enfrenta limitações espaciais que dificultam a implementação plena da política de educação especial, apesar da existência de recursos materiais destinados ao atendimento especializado.

Desse modo, a análise dos PPPs demonstra que, embora as escolas compartilhem referenciais normativos e princípios inclusivos comuns, as condições estruturais, organizacionais e pedagógicas influenciam de maneira significativa as possibilidades concretas de efetivação do direito à educação inclusiva.

## **5.7 Categorias analíticas da pesquisa**

A análise da política de educação especial no município de Vitória da Conquista, desenvolvida a partir das categorias de conteúdo construídas ao longo da investigação, permitiu identificar elementos que expressam as contradições presentes na implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino.

Essas categorias compreendem a interpretação equivocada das normativas legais, a formação docente, as fragilidades do AEE e a ausência de infraestrutura adaptada, as quais não aparecem como problemas isolados, mas como aspectos de uma totalidade social marcada por desigualdades estruturais, essa totalidade concreta ultrapassa as aparências imediatas dos fenômenos (Netto, 2011, p. 22). Nesse sentido, a política de educação especial no município não foi interpretada apenas pela existência de leis, resoluções e propostas pedagógicas, mas pelas condições materiais e históricas que determinam sua implementação.

### **5.7.1. Interpretação equivocada das normativas legais**

No que se refere à interpretação equivocada das normativas legais, os documentos municipais revelam equívocos conceituais e permanências de perspectivas vinculadas ao modelo médico da deficiência. A Resolução CME nº 038/2012 apresenta coexistência de terminologias pertencentes a diferentes paradigmas da educação especial. Enquanto o Artigo 13 delimita o público-alvo da educação especial em conformidade com a PNEEPEI/2008, o Artigo 4º amplia a noção para “educandos com necessidades educacionais especiais”, retomando entendimentos anteriores associados ao paradigma integracionista. Essa oscilação evidencia uma interpretação normativa marcada pela sobreposição de referenciais históricos distintos.

A Proposta de Educação Especial do município (2014) também apresenta contradições ao afirmar que o laudo médico é “imprescindível para que a escola possa promover o atendimento pedagógico especializado” (Vitória da Conquista, 2014, p. 16). Tal exigência diverge diretamente da perspectiva da PNEEPEI/2008, que desloca o foco da deficiência para a eliminação das barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Mantoan (2003, p. 29) critica esse modelo, afirmando que a escola acaba se “protegendo” do aluno ao categorizá-lo, reforçando a classificação e a

categorização dos sujeitos. Para a autora, a inclusão exige justamente a superação dessas práticas normalizadoras que condicionam o acesso aos direitos à validação clínica da deficiência.

Essa interpretação restritiva das normativas não ocorre de forma aleatória, mas expressa mediações históricas construídas ao longo da trajetória da educação especial no município. Os documentos analisados demonstram que predominavam práticas de segregação e encaminhamento para instituições especializadas, especialmente a APAE. A extinção das classes especiais e a implantação das SRMs representaram avanços importantes, mas não eliminaram completamente a permanência de concepções assistencialistas e medicalizantes. Os fenômenos sociais carregam marcas históricas de sua constituição, essas contradições são marcas históricas de processos de transição (Hungaro, 2014, p. 67), o que explica a coexistência de elementos antigos e novos nesse processo de transição da política.

### **5.7.2. Formação inicial e continuada dos professores**

Quanto à formação inicial e continuada dos professores, os documentos reconhecem formalmente a necessidade de qualificação docente para atuação na educação inclusiva. O PME (2015) prevê estratégias voltadas à formação continuada dos profissionais da educação especial, enquanto a Proposta Municipal de Educação Especial (2014) estabelece a atuação do Núcleo Pedagógico como espaço de orientação e acompanhamento das escolas. Entretanto, a análise evidencia que a formação aparece frequentemente vinculada ao domínio técnico de determinadas deficiências, mantendo forte influência do modelo clínico.

Os PPPs das escolas analisadas também demonstram fragilidades quanto à compreensão da inclusão como princípio pedagógico coletivo. Em muitos momentos, a responsabilidade pela inclusão recai sobre o professor do AEE ou sobre profissionais especializados. Essa fragmentação reforça a separação entre ensino comum e educação especial, dificultando a construção de práticas pedagógicas inclusivas articuladas ao currículo escolar.

A inclusão implica reorganização da escola e não apenas adaptações pontuais para determinados estudantes. Mantoan (2003, p. 14) afirma que, “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula”, o que evidencia a centralidade da formação docente como intermédio entre

política pública e prática escolar inclusiva. Nesse contexto, limites na formação inicial e continuada podem dificultar a construção de práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da educação inclusiva, mesmo quando esses princípios estão formalmente incorporados aos documentos educacionais.

### **5.7.3. Falta de objetividade em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Sobre a falta de objetividade quanto ao AEE, embora os documentos municipais reproduzam formalmente a definição do AEE como serviço complementar e suplementar ao ensino comum, existem ambiguidades em relação à sua operacionalização prática. A Resolução CME nº 038/2012 estabelece que o AEE deve ocorrer nas SRMs e integrar a proposta pedagógica da escola, mas os dados documentais revelam dificuldades estruturais para sua efetivação.

A Proposta Municipal de Educação Especial (2014) registrava a previsão de 40 SRMs, porém apenas 11 estavam efetivamente ativadas naquele momento, enquanto outras aguardavam professores ou ainda estavam em fase de implementação (2014, p. 19). Essa discrepância entre previsão normativa e funcionamento concreto demonstra uma contradição entre o direito legalmente assegurado e as condições reais de acesso ao atendimento especializado.

Além disso, os documentos evidenciam uma compreensão, por vezes, limitada do papel do AEE, voltado para a assistência individualizada. Mantoan (2003, p. 16) adverte que a inclusão não pode reproduzir mecanismos segregadores e integradores dentro da própria escola regular, uma vez que o ensino especializado não deve substituir o ensino comum. Sob a perspectiva da totalidade, compreendemos que as fragilidades do AEE decorrem não apenas de questões pedagógicas, mas também das condições materiais e administrativas que estruturam a política educacional municipal.

### **5.7.4. Ausência de infraestrutura adaptada**

A ausência de infraestrutura adaptada constitui outra dimensão identificada na investigação. Os documentos municipais reconhecem a necessidade de acessibilidade arquitetônica, transporte adaptado e disponibilização de tecnologias

assistivas. A Resolução CME nº 038/2012 estabeleceu o prazo de 2020 para adequação das escolas às normas de acessibilidade. Contudo, o próprio Plano Municipal de Educação (2015) reconhece que a infraestrutura ainda constitui uma barreira significativa para a inclusão escolar.

A análise das SRMs evidencia profundas desigualdades territoriais entre área urbana e rural. Das 27 salas identificadas em funcionamento em 2022, apenas três estavam localizadas em áreas rurais, revelando forte concentração da oferta de atendimento especializado no perímetro urbano. Tal configuração demonstra que o acesso ao AEE permanece condicionado às desigualdades históricas de distribuição dos serviços públicos.

A precariedade da infraestrutura não deve ser compreendida como um problema meramente técnico ou administrativo, mas como expressão concreta das determinações econômicas que atravessam as políticas sociais. Assim, embora os documentos municipais afirmem o princípio da universalização do direito à educação inclusiva, sua materialização permanece condicionada pelas possibilidades materiais e financeiras do município.

Em síntese, as categorias de conteúdo também se manifestam na pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. A interpretação equivocada das normativas legais, as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, a falta de objetividade em relação ao AEE e a ausência de infraestrutura adaptada articulam aspectos normativos, pedagógicos, institucionais e materiais que não podem ser analisados isoladamente. A relação entre essas dimensões permite identificar permanências de concepções historicamente vinculadas aos modelos médico e assistencialista, ao mesmo tempo em que os documentos incorporam princípios da perspectiva inclusiva. Esse movimento expressa a complexidade do processo de implementação da política no âmbito municipal e evidencia a necessidade de compreendê-lo a partir das relações entre suas condições históricas, normativas, pedagógicas e materiais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Vou rir da sua hierarquia de capacidades  
Que é incapaz de refletir as minhas verdades”  
(Billy Saga, 2022)*

As análises desenvolvidas nesta pesquisa permitiram compreender que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA, sobretudo no plano jurídico e organizacional da política educacional. Entretanto, a investigação também demonstrou que essa evidência não ocorreu de forma linear, homogênea ou plenamente consolidada, mas se materializou por meio de condições históricas, políticas e institucionais atravessadas por contradições, permanências e limites estruturais que interferem diretamente na efetivação do direito à educação inclusiva no cotidiano escolar.

Partindo do objetivo geral da pesquisa, que constituiu investigar se a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA. Constatamos que o município incorporou, em seus principais marcos normativos, os fundamentos estruturantes da política nacional, especialmente no que se refere à garantia da matrícula na escola comum, à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), à transversalidade da educação especial e à ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Nesse sentido, a Resolução CME nº 038/2012, a Proposta Municipal de Educação Especial (2014), o Plano Municipal de Educação (2015) e os Projetos Político-Pedagógicos analisados evidenciam um movimento de aproximação às diretrizes nacionais da educação inclusiva.

A análise articulada das seis fichas de investigação permitiu identificar que a conformidade normativa do município com a PNEEPEI/2008 ocorre principalmente na dimensão formal da política. As normativas municipais reproduzem categorias, conceitos e estratégias presentes na legislação nacional, reafirmando o caráter complementar e suplementar do AEE, a centralidade da escolarização na rede regular e a necessidade de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e comunicacional. A política municipal demonstra, portanto, a incorporação de diretrizes federais à sua

organização local, evidenciando que a implementação da educação especial em Vitória da Conquista está inserida em um movimento de reorganização das políticas públicas educacionais brasileiras orientadas pelos direitos humanos e pela inclusão escolar.

Contudo, a análise também revelou que a implementação dessa política é marcada por tensões e contradições. Essas contradições não constituem desvios isolados, mas expressões das determinações históricas e estruturais que atravessam a implementação das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a categoria da historicidade permitiu compreender que a política municipal de educação especial resulta de um processo de transição relativamente recente entre modelos segregacionistas e a perspectiva inclusiva. A trajetória histórica do município, marcada inicialmente por classes especiais e pelo encaminhamento de estudantes para instituições filantrópicas, contribui para compreender a permanência, nos documentos atuais, de elementos vinculados aos modelos médico e assistencialista da deficiência.

A análise das terminologias utilizadas nas normativas e PPPs demonstrou que os documentos municipais registram a coexistência de referenciais vinculados a diferentes momentos da educação especial. Embora exista um esforço de atualização conceitual, expresso na adoção de categorias como “pessoa com deficiência”, “educação inclusiva” e “eliminação de barreiras”, permanecem terminologias e concepções vinculadas ao paradigma clínico e integracionista, como “portador de deficiência”, “deficiência mental” e a centralidade do laudo médico na organização do atendimento pedagógico. Essa coexistência de conceitos distintos indica que a incorporação da perspectiva inclusiva aos documentos municipais não ocorreu de maneira homogênea, mas em meio a diferentes concepções de deficiência, educação e escolarização.

Os resultados relacionados às Salas de Recursos Multifuncionais também revelaram desigualdades na organização territorial da oferta. Houve expansão significativa da oferta de SRMs e crescimento expressivo das matrículas do público-alvo da educação especial entre 2014 e 2024, indicando a ampliação do acesso à escola comum. Entretanto, a distribuição territorial das salas evidencia forte concentração na área urbana, enquanto as escolas do campo permanecem com cobertura reduzida de atendimento especializado. Além disso, os dados revelaram um descompasso entre o crescimento das matrículas e a ampliação proporcional da infraestrutura e dos profissionais especializados. A ampliação das matrículas, embora

constitua dimensão importante do direito à educação, não permite, isoladamente, aferir as condições de permanência, participação e aprendizagem dos estudantes.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas Anísio Teixeira e Zulema Cotrim permitiu identificar avanços no reconhecimento dos estudantes público-alvo da educação especial como sujeitos de direitos e na incorporação do discurso inclusivo vinculado à valorização da diversidade humana. Contudo, os PPPs também registram aspectos que requerem problematização, especialmente quando ações relacionadas à educação especial aparecem concentradas nas atribuições do professor do AEE ou de profissionais de apoio. Assim, embora os documentos normativos expressem compromisso com os princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos, a análise documental, por si só, não permite concluir como essas orientações se concretizam nas práticas pedagógicas e curriculares cotidianas.

As categorias de conteúdo construídas ao longo da investigação também possibilitaram sistematizar os principais aspectos identificados na realidade da Rede Municipal de Vitória da Conquista. A interpretação equivocada ou contraditória das normativas legais aparece na coexistência de concepções inclusivas e de referenciais associados a momentos anteriores da educação especial nos documentos municipais. A formação docente constitui uma dimensão reconhecida nos documentos e que demanda aprofundamento para compreender como os processos formativos são vivenciados pelos profissionais. As fragilidades do Atendimento Educacional Especializado relacionam-se às ambiguidades documentais e às condições de organização da oferta. Da mesma forma, a ausência de infraestrutura adaptada manifesta-se nos limites de acessibilidade e nas desigualdades identificadas na distribuição territorial dos serviços.

Os resultados também permitem afirmar que a existência de normas, SRMs, AEE e profissionais especializados não deve ser tomada, isoladamente, como comprovação da plena efetivação da política inclusiva. Esses elementos constituem condições importantes de sua organização, mas precisam ser examinados em relação às possibilidades concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes. Por essa razão, a consonância dos documentos municipais com a PNEEPEI deve ser compreendida como parte do processo de implementação, e não como efetivação plena.

Nesse percurso investigativo, as categorias metodológicas da totalidade, mediação e historicidade foram fundamentais para compreender que a política

educacional inclusiva não pode ser analisada apenas pela existência formal das normativas, mas pelo conjunto das relações históricas, institucionais, pedagógicas e materiais que participam de sua implementação. A totalidade possibilitou relacionar dimensões que, isoladamente, não explicariam o objeto investigado, já a mediação permitiu compreender como as diretrizes nacionais são apropriadas, reinterpretadas e operacionalizadas no contexto municipal, produzindo avanços, adaptações e contradições específicas, enquanto a historicidade contribuiu para compreender a coexistência de permanências históricas e movimentos de transformação na política municipal de educação especial.

Ao longo da análise, as categorias contradição e determinações também se mostraram relevantes para a compreensão do objeto investigado. A contradição se expressa especialmente na coexistência entre a ampliação do acesso dos estudantes público-alvo da educação especial à escola comum e os limites identificados nas condições materiais, pedagógicas e estruturais necessárias à efetivação da inclusão escolar. As determinações, por sua vez, revelam que a implementação da política educacional inclusiva está condicionada por fatores econômicos, institucionais, administrativos e históricos que ultrapassam a dimensão exclusivamente pedagógica da escola. Essas relações permitem compreender que a implementação da política envolve movimentos distintos e simultâneos, não podendo ser reduzida exclusivamente aos avanços normativos nem aos limites encontrados.

Em resposta ao problema de pesquisa, concluímos que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA, principalmente pela incorporação, no plano normativo e administrativo, de princípios relacionados ao acesso ao ensino regular, à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e à ampliação das matrículas do público-alvo da educação especial. Essa conclusão, entretanto, deve ser compreendida nos limites das fontes analisadas, pois a consonância normativa identificada não é suficiente para afirmar a plena efetivação da educação inclusiva.

Entretanto, a análise dos documentos evidenciou que, embora as normativas municipais reproduzam formalmente as diretrizes da política nacional, ainda permanecem concepções, terminologias e encaminhamentos associados a modelos anteriores da educação especial inclusiva, especialmente pela presença de

referências de caráter médico e integracionista, pela centralidade conferida ao laudo clínico e pela manutenção de referências a espaços que podem levar a segregação e se tornarem a principal possibilidade educacional. Além disso, foram identificadas diferenças entre o que as normativas municipais estabelecem e o que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas registram em sua organização, principalmente no que se refere ao funcionamento do AEE e às condições concretas de acessibilidade pedagógica e estrutural. Esses elementos indicam possíveis problemas na implementação da política que requerem ser compreendidos para além da existência formal dos dispositivos normativos.

A partir do conjunto dos resultados, compreendemos que a política de educação especial inclusiva no município apresenta avanços importantes em seu processo normativo e de organização institucional, mas ainda convive com permanências históricas e contradições que limitam a efetivação dos princípios da educação inclusiva no cotidiano escolar. Portanto, os resultados alcançados permitem reconhecer tanto os movimentos de aproximação às diretrizes da PNEEPEI quanto questões que permanecem abertas à investigação, especialmente quando se busca compreender como o direito previsto nos documentos se concretiza nas condições cotidianas de escolarização.

A trajetória metodológica adotada nesta dissertação permitiu examinar a política por meio da legislação, dos documentos normativos, dos dados institucionais e dos PPPs selecionados. Esse percurso respondeu ao problema proposto dentro dos limites das fontes utilizadas, mas não esgota a complexidade da educação inclusiva no município. Outras dimensões precisam ser investigadas para ampliar a compreensão sobre como a política se efetiva no cotidiano da Rede Municipal de Ensino.

Entre as possibilidades de continuidade, destacamos o financiamento da educação especial. Uma investigação específica poderá examinar como os recursos destinados à modalidade se relacionam com a organização do AEE, a manutenção e a ampliação das SRMs, a acessibilidade e outras condições materiais necessárias à implementação da política. Como o financiamento não constituiu objeto desta pesquisa, os dados analisados não permitem concluir sobre a suficiência, a distribuição ou a aplicação desses recursos no município.

As práticas pedagógicas constituem outra possibilidade de aprofundamento. A análise dos PPPs permitiu conhecer concepções, princípios e formas de organização

registradas nos documentos institucionais, mas não substitui a investigação direta do cotidiano escolar. Estudos futuros poderão examinar como as diretrizes inclusivas se expressam nas práticas de ensino, na organização curricular, na relação entre a sala comum e o AEE e nas experiências de participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

A formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais envolvidos na escolarização desses estudantes também demanda investigação específica. Embora os documentos analisados reconheçam a formação como dimensão relevante, esta pesquisa não acompanhou processos formativos nem investigou diretamente as experiências, necessidades e condições de trabalho dos profissionais. O aprofundamento dessa dimensão poderá contribuir para compreender como as diretrizes da política são interpretadas e incorporadas ao trabalho pedagógico.

Em conclusão, a contribuição da investigação reside em evidenciar que a presença da PNEEPEI no plano normativo municipal é relevante, porém a compreensão de sua efetivação exige considerar outras dimensões da realidade educacional. Desse modo, permanecem abertas novas frentes de pesquisa capazes de aprofundar a análise das condições históricas, pedagógicas, institucionais e materiais relacionadas à garantia do direito à educação inclusiva no município investigado.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Neiva Marta Bartzén. **Políticas Públicas de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**: O Caso da Rede Municipal de Canoas-RS. Orientador: Dr. Miguel Alfredo Orth. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Centro Universitário La Salle, Canoas: UNILASALLE, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/593>. Acesso em 10/11/2024.

ALMEIDA, Tamara França de. **Análise dos Indicadores e Políticas de Inclusão Escolar na Baixada Fluminense**. Orientadora: Márcia Denise Pletsch. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). Nova Iguaçu: UFRJ, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13109>. Acesso em 10/11/2024.

ALVES, Alda. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em 21 set. 2024.

ALVES, Denise S.; AGUILAR, Luís E. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 373-388, jul./set. 2018.

ANTUNES, Cristiane Maria de Souza. **Orientação Educacional e o Processo de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial**: As Experiências do Município de Mesquita/RJ. Orientador: Allan Rocha Damasceno. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica: UFRJ, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12721>. Acesso em 10/11/2024.

BAHIA (Estado). **Lei Estadual nº 13.559**, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 11/08/2023.

BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latino-americano de Ciências Sociais, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/pesquisas\\_estatisticas\\_indicadores\\_educacionais/censo\\_escolar/orientacoes/matricula\\_inicial/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf). Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CAMELO, Maria Gorethi dos Santos. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Municípios do Maranhão:** limitações e contribuições. Orientador: Severino Vilar de Albuquerque. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). São Luís: UEMA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1676>. Acesso em 10/11/2024.

CAMPOS, Alessandra F.; CAETANO, Luís M.; GOMES, Victor M. **Revisão Sistemática De Literatura Em Educação:** Características, Estrutura E Possibilidades Às Pesquisas Qualitativas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i54.2702. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 21 set. 2024.

CASALINHO, Júlia Victoria. **Políticas Para a Educação Inclusiva**: uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas. Orientador: Sandro de Castro Pitano. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Pelotas: UFPel, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3194>. Acesso em 10/11/2024.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.  
**Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU**, 2010.  
 Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 11/08/2023.

CORPO INTRUSO. Intérprete: Billy Saga. Compositor(es): Billy Saga. In: —. [S. l.]: [s.n.], 2022. Letra de música online. Disponível em: <https://lyrics.lyricfind.com/lyrics/billy-saga-corpo-intruso>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.  
 CURY, Carlos. **Educação e contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

DAMASCENO, Allan. **Educação inclusiva e organização da Escola**: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Ciências Humanas e Sociais em Revista, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 159-176, 2012.

DUTRA, Claudia P.; DUTRA, Martinha C. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: um processo histórico de formulação e transformação. In: Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. p. 21-38.

**EDUCAÇÃO**. Vitória da Conquista, Bahia. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em 11/08/2023.

ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória da Conquista: Escola Municipal Anísio Teixeira, 2022. Documento interno.

ESCOLA MUNICIPAL ZULEMA COTRIM. **Projeto Político-Pedagógico**. Vitória da Conquista: Escola Municipal Anísio Teixeira, 2018. Documento interno.

FEMINELLA, Anna Paula; YUNG, Tauvana da S. **O direito das pessoas com deficiência à educação**: a meta da inclusão plena. In: Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. p. 191-197.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. Aline V. et al; organizador: Thiago

Mazucato. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, p. 59-77, 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva: A Promoção da Igualdade de Oportunidades**. In: Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. p. 316-329.

GARCIA, Rosalba. **Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva**. In: Política e Gestão da Educação Especial no Brasil. p. 19-52, 2017.

GIARETA, Paulo; REIS, Iracema, SILVA, Felipe. **A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Contexto da Política Neoliberal: Desafios Para a Formação de Professores**. Revista Ensina UFMS, Três Lagoas/MS, v. 4, n. 8. p. 521-548. Dezembro 2023.

GRÜNER, Eduardo. **Leituras culpadas. Marx(ismos) e a práxis dos conhecimentos**. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Orgs.). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latino americano de Ciências Sociales, p. 103-151, 2007.

HÚNGARO, Edson. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, p. 15-78, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva & Gestão Democrática: Desafios à Escolarização do Público-alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ**. Orientador: Allan Rocha Damasceno. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica: UFRRJ, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13092>. Acesso em 10/11/2024.

MACEDO, Marasella; AIMI, Deusodete; TADA, Iracema; SOUZA, Ana Maria. **Histórico da Inclusão Escolar: Uma Discussão entre Texto e Contexto**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014.

MAPURUNGA, Francisco. **Educação inclusiva no Brasil: avanços, desafios e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. In: Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. p. 207-217, 2024.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editora, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editora, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASCARENHAS, Angela. **A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais**. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, p. 177-182, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa. A propósito de uma escola para este século. In: MANTOAN, M.T.E. **Para uma escola do século XXI**, (pag.103-114) UNICAMP- 2013, Campinas-SP. 227 pag. Disponível em: <http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20inclusiva.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2025.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: uma escolha fatal**. In: Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. [S.l.: s.n.], p. 49-67, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, Raquel. **O método materialista dialético e a consciência**. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

MÜLLER, Miriam Garcia. **A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Canoas- RS**: Conexões entre as Normativas e as Práticas Cotidianas. Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/197101>. Acesso em 10/11/2024.

NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila. **Das políticas de governo à política de estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 11/08/2023.

PAIVA, Leonardo. **Inclusão** [obra de arte]. NGIME – Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância, UFJF. Juiz de Fora, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ngime.ufjf.br/artista-plastico-retrata-acessibilidade-em-obra-feita-para-ngime/>. Acesso em 20/05/2025.

PEREIRA, Lidiand Mendes. **Representações Sociais da Inclusão Escolar para Professoras da Educação Infantil de Escolas Públicas de um Município do Ceará**. Orientadora: Luciana Maria Maia Viana. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fortaleza: UNIFOR, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/121620>. Acesso em 10/11/2024.

PLETSCH, Márcia. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020

REIS, Marcos R.; COUTINHO, Diógenes J. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 161-176, jan. 2025.

RIBAS, Geovania F.; PIRES, Ennia Débora; ARAÚJO, Silvânia. Estudos sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI em municípios brasileiros. RPGE – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 523-538, set./dez. 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12806. Acesso em 16/07/2025.

RIBEIRO, Léa Aparecida de Carvalho. **Políticas Públicas para a Inclusão Escolar**: Estudo de Proposições de “Uma Escola Para Todos” em um Município do Interior de Minas Gerais (2012-2021). Orientadora: Vânia de Fátima Martino. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Política Pública). Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Política Pública. Franca: Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243974>. Acesso em 10/11/2024.

ROCHA, Alessandra Silveira. **Articulação e Materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município do Espírito Santo**. Orientadora: Denise Meyreles de Jesus. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória: UFES, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/15841>. Acesso em 10/11/2024.

RODRIGUES, Cristiane de Oliveira Figueiredo. **Avaliação de Implementação do Programa de Educação Especial de São Paulo em uma Escola Municipal.**

Orientadora: Nelson Antônio Simão Gimenes. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23085>. Acesso em 10/11/2024.

RODRÍGUEZ, Margarita. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, p. 131-152, 2014

ROSA, Mariana Lúcia Agnese Costa e. Tensões e disputas na consolidação da educação escolar como direito humano. In: **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. p. 169-183, 2024.

SALLES JÚNIOR, Aluizio. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 1 h 01 min 37 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uSZsJs3TN70>. Acesso em: 10 de maio 2025.

SANTOS, Emily C.; ANDRADE, Natália C. **Educação Especializada e Educação Inclusiva: Uma Análise a Partir da Legislação Brasileira e dos Aspectos Pedagógicos Envolvidos**. Revista Ratio Iuris, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 108–123, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rri/article/view/65849>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SOUZA, Regina; XIMENES, Julia. **Pesquisa qualitativa em políticas públicas: entendendo os problemas públicos para desenhar melhores ações públicas**. Manual de introdução às técnicas de pesquisa qualitativa em Ciência Política. In: SAMPAIO, Rafael; PAULA, Carolina de. Brasília: Enap, p. 42-62, 2024.

SILVA, Gemma G.; LIMA, Márcia R. **A Nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a Desconstrução de uma Proposta Educacional Inclusiva: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial**. Revista Teias de Conhecimento, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 139–160, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650>. Acesso em: 27 jul. 2024.

TESSARO, Mônica. Pesquisas de revisão bibliográfica na área da educação: mapeando dificuldades de discentes da pós-graduação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 49, p. 1-15, mai./ago. 2023.

TORRIGLIA, Patrícia L.; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, p. 183-200, 2014.

VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. **A Política de Educação Especial do Município de Pinhais - PR (2008-2011) e o Direito à Educação Inclusiva.**

Orientadora: Evelcy Monteiro Machado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/32424>

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). **Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal, 2015. Disponível em:

[https://sapl.vitoriaconquista.ba.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/362/leis\\_2015\\_2042.pdf](https://sapl.vitoriaconquista.ba.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/362/leis_2015_2042.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista, 2014.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). Resolução Nº 38 de dezembro de 2012. Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire S.; ROMANOWSKI, Joana P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 set. 2024.

## **APÊNDICE 1**

### **FICHAS DE ANÁLISE**

#### **Ficha 1 – Análise Geral da Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

Investigar se a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva está evidenciada na legislação municipal, nos dados institucionais e nos documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista – BA

1. Os documentos abordam a política em seu contexto histórico?
2. Há indícios de disputas ideológicas ou políticas na formulação da política?
3. A política de educação especial está articulada com as demais políticas educacionais?
4. São apresentadas contradições entre o previsto nas normas e os dados?
5. Os documentos explicitam as mediações entre as normas nacionais e a realidade local?

#### **Ficha 2 – Conformidade das Normas Municipais com a Política Nacional de Educação Especial**

Investigar a conformidade das normas municipais com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

1. As normas municipais citam explicitamente a PNEEPEI (2008)?
2. Há coerência entre as legislações municipais e as diretrizes da PNEEPEI?
3. As normas revelam alguma lacuna ou retrocesso em relação à inclusão?

**Ficha 3 – Análise das Terminologias Utilizadas nas Normativas Municipais**

Analisar as terminologias utilizadas nas legislações e normativas municipais relativas à educação especial e suas implicações político-pedagógicas.

1. Há terminologias atualizadas ou inadequadas nas normativas?
2. Há uso de termos estigmatizantes ou excludentes?
3. As expressões linguísticas revelam visões assistencialistas ou emancipadoras?
4. O documento apresenta coerência interna no uso das terminologias?
5. O vocabulário empregado fortalece os direitos das pessoas com deficiência?

**Ficha 4 – Análise das Salas de Recursos Multifuncionais**

Analisar a quantidade, distribuição e a estrutura das Salas de Recursos Multifuncionais.

1. Os documentos apresentam dados históricos sobre a criação/implantação das SRMs?
2. A análise permite compreender a distribuição geográfica das SRMs?
3. As SRMs estão articuladas às políticas públicas da rede?
4. Há indicação de desigualdades estruturais no acesso às SRMs?

**Ficha 5 – Análise Quantitativa das Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial**

Coletar e analisar dados sobre matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

1. Há variações significativas nas matrículas ao longo dos anos (2014-2024)?
2. Há períodos específicos em que houve avanços ou retrocessos significativos?
3. Os dados revelam desigualdades territoriais ou institucionais no ano de 2024?

#### **Ficha 6 – Análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)**

Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de uma escola de tempo integral e uma escola de regime parcial da Rede Municipal, com base nos princípios da política nacional de educação especial inclusiva e se esses projetos apresentam o compromisso com a garantia dos Direitos Humanos.

1. Abrange diretrizes voltadas para a educação especial inclusiva?
2. Há planejamento para oferta de apoio pedagógico especializado?
3. O PPP evidencia compromisso com a justiça social?
4. O PPP traz elementos da educação especial inclusiva em uma perspectiva de Direito Humano?
5. Há integração entre as normas e à proposta pedagógica da escola?
6. O documento articula a inclusão com práticas interdisciplinares e comunitárias?

## ANEXO 1: Autorização para coleta de dados



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria Municipal de Educação  
www.pmvc.ba.gov.br

### AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, Edgard Larry Andrade Soares, Secretário Municipal de Educação, **AUTORIZO** a discente **Fabyanna Benício Teixeira**, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, orientanda da Profª Drª Ennia Débora Passos Braga Pires, **a realizar coleta de dados para a pesquisa e elaboração da dissertação** *"A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino: Um Estudo dos Marcos Legais e Dados Institucionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"*.

Em tempo, tenho ciência que a referida pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de uma abordagem teórica documental, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação centra-se na análise de marcos legais, documentos normativos, Projetos Políticos Pedagógicos e dados institucionais produzidos entre 2008 e 2024.

Vitória Da Conquista, 01 de julho de 2025.

  
**EDGARD LARRY ANDRADE SOARES**  
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO