

**ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEEPEI EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS**

***ESTUDIOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA - PNEEPEI EN MUNICIPIOS BRASILEÑOS***

***STUDIES ON IMPLEMENTATION OF NATIONAL SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION - PNEEPEI IN BRAZILIAN MUNICIPALITIES***

Geovania Fagundes RIBAS<sup>1</sup>  
Ennia Débora Passos Braga PIRES<sup>2</sup>  
Silvânia Brito ARAÚJO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo fazer um levantamento dos estudos referentes à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, produzidos no período de 2008 a 2017, a fim de descobrir ações que possibilitam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e como os municípios estão se organizando para efetivá-las. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que teve como percurso metodológico: levantamento das produções; seleção daquelas que mais se aproximavam do tema; sistematização das informações e organização dos resultados. A busca das produções foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e para a análise dos dados foram elaboradas categorias temáticas. Os resultados evidenciaram experiências positivas na implementação da política ainda que em número inferior as que sinalizam dificuldades e revelam a contribuição da divulgação dessas ações para a implementação da PNEEPEI em todo país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. PNEEPEI. Produção científica. Municípios brasileiros.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB). Docente do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia. Mestre em Educação pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa LUDIPPE – Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional e Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFP). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-8335-010>>. E-mail: [geoeduca.ifba@gmail.com](mailto:geoeduca.ifba@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Docente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Doutora em Educação pela UNICAMP. Líder do Grupo de Pesquisa LUDIPPE – Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3924-4996>>. E-mail: [enniadebora@uesb.edu.br](mailto:enniadebora@uesb.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – BA – Brasil. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Núcleo Pedagógico do Município de Vitória da Conquista. Mestre em Educação pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa LUDIPPE – Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7511-6257>>. E-mail: [silbaraujo@yahoo.com.br](mailto:silbaraujo@yahoo.com.br)

**RESUMEN:** Este artículo pretende realizar una encuesta de los estudios sobre la implementación de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de Educación Inclusiva - PNEEPEI, realizada entre 2008 y 2017, para descubrir acciones que permitan la construcción de una verdadera educación. Inclusivo y cómo se organizan los municipios para hacerlos efectivos. Se trata de una investigación bibliográfica, con enfoque cualitativo, que tuvo como vía metodológica: encuesta de producciones; Selección de los más cercanos al tema, sistematización de la información y organización de los resultados. La búsqueda de las producciones se realizó en el Banco de Tesis y Disertaciones de CAPES (Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior) y para el análisis de datos, se elaboraron categorías temáticas. Los resultados mostraron experiencias positivas en la implementación de la política, aunque en un número menor que indican dificultades y revelan la contribución de la difusión de estas acciones a la implementación de PNEEPEI en todo el país.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva. PNEEPEI. Producción científica. Municipios brasileños.

**ABSTRACT:** This article aims to make a survey of the studies regarding the implementation of the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective - PNEEPEI, produced from 2008 to 2017, in order to discover actions that enable the construction of a truly education. inclusive and how municipalities are organizing to make them effective. This is a bibliographical research, with qualitative approach, which had as methodological path: survey of productions; selection of those closest to the theme, systematization of information and organization of results. The search for the productions was carried out in the CAPES Thesis and Dissertation Bank (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and for the data analysis, thematic categories were elaborated. The results showed positive experiences in the implementation of the policy, although in a smaller number that indicate difficulties and reveal the contribution of the dissemination of these actions to the implementation of PNEEPEI throughout the country.

**KEYWORDS:** Inclusive education. PNEEPEI. Scientific production. Brazilian municipalities.

## Introdução

O Estado brasileiro, signatário da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência aprovada pela organização das Nações Unidas – ONU, em 2006, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para cumprir com essa prerrogativa, precisa garantir a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e traçar metas de efetivação desse acesso, para que ele aconteça de forma plena e em ambientes que venham a maximizar o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos (BRASIL, 2010).

Nesse cenário é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEPEI, 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 (BRASIL, 2010). Segundo Santos (2012), o termo política, usado para a nomeação do documento, pode ser interpretado como um ‘marco de referência’, um texto orientador, que, apesar de ter sido publicado em 2008, “traz em seu corpo os marcos legais que dão sustentação à proposta” (SANTOS, 2012, p. 82), ou seja, vem ratificar normativas anteriores igualmente fundamentadas na perspectiva inclusiva, trazendo alguns avanços.

Este estudo teve como objetivo fazer um mapeamento e análise do que tem sido produzido sobre a PNEEPEI no país, no período de 2008 (ano de sua implantação) a 2016, com o intuito de conhecer algumas ações que possibilitam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e como os municípios estão se organizando para efetivá-las.

Todavia, algumas características devem ser observadas ao se desenvolver um estudo dessa natureza, como destacam Silva e Carvalho (2014, p. 349):

O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/as pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. [...] A definição das fontes em que serão feitos os levantamentos é importante para dar confiabilidade ao trabalho, uma vez que se espera rigorosidade destas nas avaliações das produções que publicam.

O corpo deste estudo, que foi realizada em outubro de 2017, é composto de 163 produções referentes à Política de Educação Inclusiva, entre 2008 e 2016. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES por meio das palavras-chave políticas, educação especial e inclusão. Após fazer os filtros necessários, encontramos um número imenso de trabalhos, que totalizavam mais de dezessete mil produções. Seguimos, então, para um segundo momento, que foi a leitura de todos os títulos, excluindo àqueles que não se relacionavam diretamente com o tema de estudo. Foram visitadas apenas as primeiras 280 páginas do site e selecionados 144 trabalhos, sendo 19 teses e 125 dissertações.

Para o levantamento dos dados foram observados os títulos e os resumos das produções. Conforme a aproximação com os objetivos, foram feitas também a leitura da introdução, conclusão, e, em alguns casos, a leitura do trabalho na íntegra.

Diante da amplitude do tema “inclusão”, foram selecionados apenas os trabalhos referentes ao campo das análises de políticas. Foram descartadas as produções que faziam referência: ao estudo de práticas inclusivas; ao estudo da inclusão por fatores de gênero, etnia,

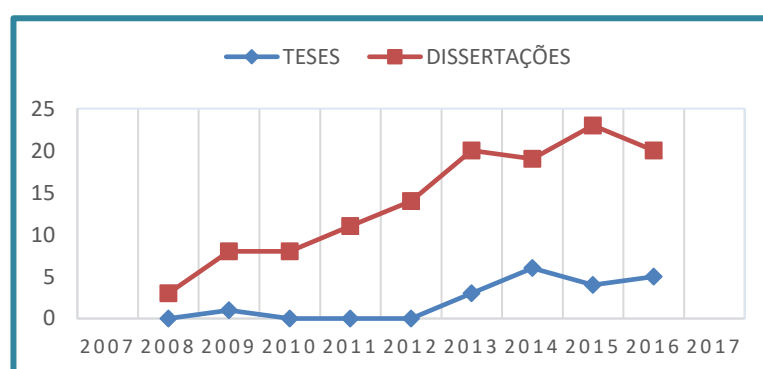
vulnerabilidade social; ao estudo de deficiências específicas (sem tratar das políticas); ao estudo da inclusão pela visão da pessoa com deficiência ou na visão dos professores. Sendo assim, desconsiderados esses trabalhos, passamos para o terceiro momento, que foi a separação das produções por ano, região do país, identificação dos temas e seleção daqueles que se relacionam mais especificamente com o tema.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo de caráter exploratório, desenvolvido com o intento de conhecer de que forma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi implantada em municípios brasileiros, quais os desafios enfrentados pelas secretarias municipais de educação e as experiências bem-sucedidas. A análise foi realizada a partir da construção de categorias temáticas.

### O que dizem as pesquisas sobre a Implementação da PNEEPEI?

A primeira etapa da análise caracterizou-se pela organização das produções científicas por ano de defesa, por regiões geográficas e por foco de interesse das temáticas. O gráfico 1 apresenta a distribuição da produção científica, extraída do banco de teses e Dissertações da CAPES, a partir do ano em que os trabalhos foram defendidos. É importante destacar que o recorte temporal 2008 – 2016 foi demarcado em virtude do ano em que foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

**Gráfico 1 - Produções acadêmicas por ano de defesa**



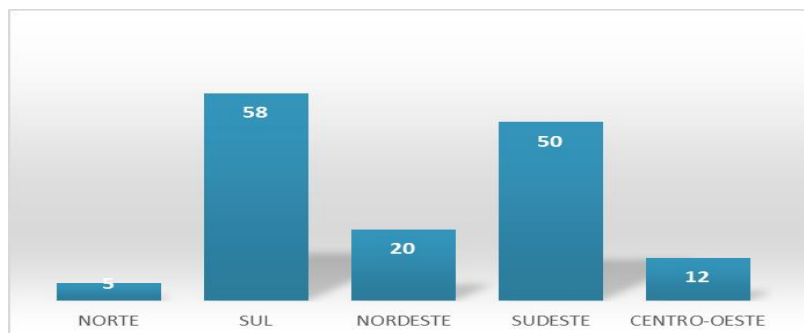
Fonte: Banco da CAPES. Elaborado pelas Autoras.

É possível identificar, a partir da leitura do gráfico 1, que no ano de 2008, ano de implantação da política em estudo, houve a defesa de três 03 trabalhos sobre o tema. A quantidade foi aumentando gradativamente, destacando um número maior em 2015, 19% da

produção acadêmica, ano da instituição da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O gráfico 2 evidencia a distribuição das produções científicas nas regiões do país possibilitando a identificação da região onde foi desenvolvido o maior número de estudos. Como mostra a gráfico 2, a região Sul é responsável por 58% dessas produções, seguida da região Sudeste, com 50%. A região Nordeste se encontra em terceiro lugar, com 20 trabalhos, ou seja, 14% da produção, a região Centro-oeste em quarto lugar, com 12 trabalhos, 8% da produção e a região Norte em último lugar, com 05 trabalhos, apenas 3% da produção total.

**Gráfico 2** - Distribuição quantitativa das produções acadêmicas por regiões geográficas



Fonte: Banco da CAPES. Elaborado pelas Autoras.

O predomínio da região Sul, com 58 trabalhos, o que equivale a 40% da produção total, seguida da região Sudeste, com 50 trabalhos, equivalente a 35% da produção pode ser justificado pelo número elevado de universidades e cursos de pós-graduação nessas regiões, inclusive oferecendo cursos específicos de Educação Especial. Sobre esse aspecto, Broietti, Santin Filho e Passos (2014, p. 248) afirmam:

O destaque da região Sudeste em termos de produtividade acadêmica, em relação às demais regiões, pode ser justificado pelo fato de que nessa região encontra-se a maior quantidade de programas de pós-graduação e também os mais antigos, principalmente na área de Educação. Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, o programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) possui o curso de Mestrado que foi pioneiro no país e vem funcionando regularmente desde 1966. O curso de Doutorado foi iniciado em 1976.

Com relação ao foco de interesse das produções, 49% dos trabalhos abordam a inclusão de modo geral, com ênfase na Política de Educação Inclusiva e sua implantação em municípios, estados e regiões do país; 14% discutem especificamente a inclusão de alunos com deficiência

nos diferentes segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA<sup>4</sup>, Ensino Médio e Superior); 12% abordam a inclusão com ênfase nos tipos específicos de deficiência e 25% abordam temas diversos, como formação docente, AEE<sup>5</sup>, tecnologia assistiva, etc., como mostra o quadro 1, a seguir:

**Quadro 1-** Foco de interesse das temáticas e quantidade de trabalhos

<b>Foco de Interesse das Produções</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
Políticas de Educação Inclusiva em municípios, estados e regiões brasileiras	71
Inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil	04
Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental	03
Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio	04
Inclusão de alunos com deficiência na EJA	02
Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	07
Inclusão de alunos com deficiência visual	03
Inclusão de alunos com deficiência auditiva	05
Inclusão de alunos com deficiência intelectual	02
Inclusão de alunos com TDA <sup>6</sup> , TDAH <sup>7</sup> , síndromes	03
Inclusão de crianças com altas habilidades e superdotação	01
Inclusão de crianças com autismo	03
Inclusão e formação docente	06
AEE e salas de recursos multifuncionais	23
Inclusão e PPP <sup>8</sup>	01
Inclusão e tecnologias assistivas	02
Inclusão em periódicos	02
Escolas especializadas e Educação Especial	01
Inclusão em escolas de tempo integral	01

Fonte: Banco da CAPES. Elaborado pelas Autoras.

Há de se considerar que o quantitativo de trabalhos com foco no Ensino Superior, 07, o que corresponde a 5%, das produções com foco no Ensino Superior, se relacionado com os

<sup>4</sup> Educação de Jovens e Adultos

<sup>5</sup> Atendimento Educacional especializado

<sup>6</sup> Transtorno Déficit de Atenção

<sup>7</sup> Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade

<sup>8</sup> Projeto Político Pedagógico

outros segmentos, pode sinalizar um avanço da política de educação inclusiva, visto que em épocas passadas não era (ou pouco era) registrada a presença desses alunos em universidades.

Outro aspecto a destacar é o elevado número de pesquisas (16% das produções) dedicadas ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e salas de recursos multifuncionais. Após da implantação do Decreto 6.571/08, revogado pelo Decreto 7.611/2011, o interesse de muitos pesquisadores passou a ser a análise de como essa normativa estava se materializando na prática, ou seja, como está sendo oferecido esse AEE e em quais condições essas salas de recursos multifuncionais estão operando; se estão promovendo de fato a inclusão dos alunos com deficiência.

O maior número das produções científicas selecionadas tem como foco de interesse as Políticas de Educação Inclusiva em municípios, estados e regiões do país, 71 trabalhos, o que equivale a 49% da produção. Esse bloco de trabalhos foi o objeto de análise neste estudo, todavia, considerando os limites deste estudo serão apresentadas considerações sobre 10 produções referentes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que abrangem municípios das cinco regiões brasileiras, 04 destes analisando aspectos da implementação dessa política em municípios baianos.

A análise desses trabalhos ofereceu uma visão acerca da PNEEPEI em nível nacional e regional sinalizando os avanços, desafios e dificuldades que permeiam a construção de uma educação que seja, de fato, inclusiva. Com relação a essas produções, seguem descritos os objetivos.

No ano de 2010, foi defendida a dissertação “Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no município-polo de Vitória da Conquista-BA” com o objetivo de analisar a inclusão escolar no contexto do município estudado, a partir das concepções dos professores que atendem alunos com deficiência na sala de aula da rede regular, com desafio de dar voz aos sujeitos diretamente responsáveis pelos processos educativos inclusivos (LAGO, 2010).

Em 2011 foi defendida a dissertação “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA”. O estudo apresentou como objetivo principal analisar as implicações do Programa, no âmbito da gestão das políticas de educação especial do município de Feira de Santana- BA, no período de 2003-2010, buscando compreender como essas políticas são gestadas e implementadas (SOTO, 2011).

A tese de doutorado intitulada “A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA”, defendida em 2012, teve como objetivo compreender

as configurações assumidas pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA. Esse trabalho deu ênfase aos “possíveis efeitos” do processo de implementação das salas de Recursos Multifuncionais no interior das escolas (SANTOS, 2012).

No ano de 2013 foram defendidas 03 produções, todas relacionadas à educação inclusiva em regiões brasileiras. A dissertação “Educação e Inclusão em escolas públicas da região Norte” apresentou como objetivo traçar um panorama sobre as atuais políticas públicas voltadas para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE em alguns estados da região Norte do Brasil, com o desafio de compreender a inclusão enquanto processo histórico-social (DAMBROS, 2013).

A segunda dissertação, “Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região Centro-oeste do Brasil” teve como propósito analisar como estava se consolidando a política nacional de educação inclusiva na região Centro-oeste, para tal foi realizada uma pesquisa de campo em 03 escolas de estados e municípios diferentes (HESSMANN, 2013).

Já a terceira produção, intitulada “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: retratos da Região Sudeste do Brasil”, é uma tese de doutorado e tem como objetivo traçar um panorama da referida região quanto à implantação dos princípios e determinações de tal política. Este trabalho também foi realizado em 03 escolas de estados e municípios diferentes (RODRIGUERO, 2013).

No ano de 2015 foram defendidas 02 produções, uma, referente a uma região brasileira e uma referente a um município baiano. A tese de doutorado intitulada “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região Sul do Brasil”, assim como os outros trabalhos relacionados anteriormente, apresentou como objetivo investigar, analisar e compreender a efetivação da referida política nos três estados da região (GARCIA, 2015).

A segunda produção, a dissertação “A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano-BA” teve como objetivo analisar a implantação dessa mesma política na Rede Municipal de Educação de Tucano-BA. Apesar da política ter sido implantada em 2008, o marco temporal dessa pesquisa é de 2005 a 2012, pois o município, através da adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2005, vinha seguindo as orientações da PNEE-EI, de 2008, alterando, portanto, a história da Educação Especial e da educação regular local (SANTOS, 2015).

Em 2013, foi defendida a dissertação “A Política de Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino: um olhar sobre a região Nordeste”,



visando apresentar os encaminhamentos que subsidiam a implantação do Atendimento Educacional Especializado como modalidade de Educação Especial no contexto da Educação Básica na região Nordeste do Brasil. Os referenciais desse estudo foram aspectos que versam sobre as condições de acesso, permanência e apropriação do conhecimento dos alunos na educação inclusiva (FELLINI, 2013).

A última produção analisada foi a tese de doutorado “Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras” defendida em 2016. Esse trabalho buscou mapear a efetivação da política nas cinco regiões brasileiras. Para tal foi aplicado um questionário com 889 docentes da Educação Básica das 27 unidades federativas do Brasil (CEREZUELA, 2016).

### **Desafios e avanços na implementação da PNEEPEI**

A análise das produções selecionadas foi orientada pela observação da ocorrência de duas categorias: o apontamento dos avanços e dos possíveis desafios no processo de implementação da PNEEPEI. A ocorrência das categorias foi observada em seis subcategorias representando os aspectos da PNEEPEI abordados nos trabalhos, como mostra o Quadro 2. A manutenção das mesmas subcategorias nas duas categorias se deve ao fato de serem observadas como avanços ou como dificuldades nos trabalhos analisados.

**Quadro 2 - Categorias e Subcategorias para Análise dos Dados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias (Aspectos da PNEEPEI)</b>
Avanços na implementação da PNEEPEI	Atendimento Educacional Especializado (AEE) / Salas de Recursos Multifuncionais - SRM Aceitação e integração dos professores Acessibilidade Física e arquitetônica Práticas pedagógicas inclusivas Formação de professores Apoio (governo, secretaria de educação, escola, família)
Dificuldades e limites na efetivação da PNEEPEI	Atendimento Educacional Especializado – AEE / Salas de Recursos Multifuncionais - SRM Aceitação e articulação dos professores Acessibilidade Física e arquitetônica Práticas pedagógicas inclusivas Formação de professores Apoio (governo, secretaria de educação, escola, família)

Fonte: Banco da CAPES. Elaborado pelas Autoras.

## **Ações propositivas: avanços**

A primeira subcategoria refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em todos os trabalhos visitados esse atendimento tem acontecido, em alguns de forma mais efetiva que em outros, porém significando um avanço em relação à segregação que acontecia nas classes especiais. Em se tratando do município de Vitória da Conquista-BA, Santos (2012) afirma:

Na atualidade, dos 633 alunos incluídos, 133 têm sido contemplados pelo AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Em termos estatísticos, esse número poderá ser considerado ainda insuficiente (é insuficiente), porém, se observarmos o percurso histórico de inexistência desses serviços, avaliaremos esse mesmo número como um avanço no que diz respeito a um tipo de atenção complementar e suplementar aos alunos com deficiência no interior das escolas da rede (SANTOS, 2012, p. 133).

Da mesma forma, Santos (2015) reconhece que no município de Tucano-BA, sobre a oferta do AEE em SRM, houve avanços. O município iniciou com duas SRM, ao final de 2008 este número foi alterado para cinco salas e chegou a onze. Outro ponto positivo foi a transformação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE. Destacam-se avanços, ainda que insatisfatórios, no município de Feira de Santana, com a criação do Núcleo de Educação Inclusiva, em 2006 (SOTO, 2011)

Nas pesquisas de Dambros (2013), Fellini (2013), Garcia (2015), Hessmann (2013) e Rodriguero (2013) sobre a educação inclusiva nas regiões brasileiras, constatamos também avanços na efetivação do AEE. Garcia (2015) e Rodrigueiro (2013) destacam a postura intencional de alguns professores para mediar a aprendizagem, afirmam que nas regiões Sul e Sudeste, na maioria das escolas investigadas há participação do professor pedagogo nas ações do AEE. Hessmann (2013) afirma que na Região Centro-oeste há uma efetiva articulação nas três escolas investigadas.

A segunda subcategoria traz à discussão a aceitação e articulação dos professores do AEE com os professores das classes comuns. Sobre isso, os obstáculos foram mais evidenciados que os avanços, porém, nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste, foi apontada uma estreita parceria entre os professores das SRM e os professores das classes comuns, com reuniões semanais para o planejamento antecipado das atividades a serem realizadas, as adaptações de materiais e do currículo (CEREZUELA, 2016, p. 193; 195).

Na terceira subcategoria, que trata da acessibilidade física e arquitetônica, Santos (2015, p. 165) destaca que sobre a garantia de acessibilidade, o Programa Escola Acessível, com

recursos oriundos do Governo Federal, viabilizou reformas arquitetônicas nas escolas e compra de recursos pedagógicos para as SRMs no município de Tucano-BA. Os avanços nesse aspecto são claros, pois, equipar salas de aula e adequar o espaço físico da escola não garante a inclusão escolar (CEREZUELA, 2016, p. 201).

A quarta subcategoria refere-se às práticas pedagógicas como ações que possibilitam à inclusão dos alunos com deficiência. Apesar de se sentirem “despreparados”, muitos professores estão buscando fazer a diferença. Foram destacados alguns exemplos: “professora especialista com iniciativas individuais”, “adaptação das atividades” (GARCIA, 2015); “atividades docentes intencionais e pedagogicamente planejadas”, “a professora da SRM é criativa” (DAMBROS, 2013).

Corroborando com os autores citados, Santos (2012) discorre sobre o município de Vitória da Conquista-BA:

Observei que os professores buscam realizar parcerias por meio de conversas, de trocas de informações sobre os avanços dos alunos, informalmente, e, formalmente, quando acontecem os encontros bimestrais para compartilhamento de avaliações, socialização de parcerias e demonstração do trabalho que vem sendo realizado nas Salas de Recursos. [...] A produção de materiais didáticos também é sinalizada com base nessas parcerias. Há também visitas das professoras das Salas de Recursos às salas de aula regular (SANTOS, 2012, p. 150).

Sobre a formação dos professores, os autores sinalizam que a formação inicial acontece, conforme determina a legislação, e a formação continuada tem ocorrido, mas de forma insuficiente ainda, mais direcionada aos professores do AEE (DAMBROS; HESSMANN; FELLINI; RODRIGUERO, 2013; GARCIA, 2015).

Em alguns locais da região Centro-Oeste destaca-se reuniões mensais de formação continuada com professores do AEE (HESSMANN, 2013); já em outro lugar da região Sudeste há formação continuada frequente, oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (RODRIGUERO, 2013).

A sexta e última subcategoria trata do apoio do governo/secretaria de educação/escola/família na efetivação das políticas de educação inclusiva. Os autores sinalizam ações intersetoriais de parceria entre as Secretarias de Educação, escola e Secretaria de Saúde na disponibilização de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais (FELLINI, 2013; SANTOS, 2015); com a Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social, para a aquisição de assistentes sociais; e a Secretaria de Transportes, para viabilizar o transporte dos alunos para os atendimentos nas Salas de Recursos e no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE (SANTOS, 2015).

No que se refere ao apoio da escola, foi sinalizado que algumas escolas oferecem almoço ao aluno de AEE para evitar a evasão no turno oposto (FELLINI, 2013; RODRIGUERO, 2013); riqueza de materiais disponíveis aos professores (FELLINI, 2013); limite de 2 alunos com deficiência nas classes comuns, não podendo ultrapassar 20 alunos por sala (HESSMANN, 2013). Destaca-se também a presença de outros profissionais que apoiam o processo inclusivo no dia a dia escolar (RODRIGUERO, 2013).

### **Dificuldades enfrentadas: desafios**

Sobre a primeira subcategoria, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, os autores evidenciam conflitos na especificação do aluno de AEE, ou seja, alunos com outras dificuldades são encaminhados para o AEE, inflando o sistema (DAMBROS; RODRIGUERO; HESSMANN, 2013); baixa qualidade do AEE, inadequado à nova política; frequência baixa dos alunos no turno oposto para o AEE (RODRIGUERO, 2013); presença de estagiários exercendo a docência na falta de professor de AEE (DAMBROS, 2013); com a implantação das SRM o atendimento educacional especializado passou a acontecer “exclusivamente” nesses espaços (SOTO, 2011); número insuficiente de docentes para a demanda (RODRIGUERO, 2013).

Na segunda subcategoria, a aceitação e articulação dos professores, os autores evidenciam a dificuldade por parte de alguns professores das classes comuns de aceitarem trabalhar com o aluno com deficiência (DAMBROS; RODRIGUERO; HESSMANN, 2013) e a falta de diálogo entre os professores do AEE e os professores das classes comuns. Quanto a esse aspecto, Cerezuela aponta:

Entre as quinze escolas observadas, onze relatam ações que envolvem o diálogo entre os educadores, em momentos de reuniões, formação continuada ou até mesmo em planejamento das atividades ou socialização dos resultados. Na mesma proporção, o inverso ocorre. Uma das dificuldades que os professores especializados pontuam de forma significativa é a resistência dos professores do ensino comum na efetivação da inclusão. Essa resistência se expressa de diferentes formas, entre elas: transferir a responsabilidade para o professor do AEE, evitando ou não concluindo as propostas discutidas, não exigindo do aluno incluso respostas de desempenho de acordo com suas capacidades – o que denota uma exclusão, pois o aluno não é percebido como pertencente ao grupo – e também, a não aceitação do aluno em sala (CEREZUELA, 2016, p. 196).

A terceira subcategoria, acessibilidade física e arquitetônica, é a que apresenta um número menor de incidências, porém, nas regiões Norte e Nordeste, principalmente a Nordeste,

observou-se na maioria das escolas pesquisadas a falta de acessibilidade física e escolas com barreiras arquitetônicas (DAMBROS; FELLINI, 2013).

Na quarta subcategoria, práticas pedagógicas, foi sinalizado que o planejamento semestral apresenta fragilidades (CEREZUELA, 2016) e que alunos matriculados em anos diferentes do ensino comum realizavam a mesma atividade (HESSMANN, 2013). Isso revela que a prática pedagógica nas classes comuns não atende as especificidades dos alunos inclusos (GARCIA, 2015). Outros pontos observados foram: a ausência de recursos pedagógicos na área da deficiência visual e dificuldade na manutenção dos equipamentos; discurso inclusivo, prática excludente (DAMBROS, 2013).

A quinta categoria, formação dos professores, foi citada em todos os trabalhos visitados. É unânime a insatisfação dos professores em relação à escassez de formação continuada, a descontinuidade desses cursos, a insuficiência de vagas, atendendo apenas aos professores do AEE. Dentre os apontamentos feitos pelos autores, destacam-se: documentos oficiais de alguns municípios contemplam a formação, mas não detalham a sua realização (DAMBROS, 2013); escolas disponibilizam apenas dois professores para participarem do curso, com o compromisso de repassá-lo aos demais (FELLINI, 2013); e, professores são orientados a buscarem formação particular (RODRIGUERO, 2013).

Segundo Lago (2010), a política de inclusão no município de Vitória da Conquista-BA avançou a partir da criação do Núcleo de Educação Inclusiva, contudo, em relação à capacitação dos professores, o objetivo não foi alcançado:

Os participantes apontaram que as ações do Núcleo poderiam ser aperfeiçoadas e ampliadas, pois a maioria dos professores entrevistados não participou de uma formação em serviço, que contemplasse as necessidades dos mesmos. Dos professores que realizaram cursos voltados ao AEE, apenas três relataram que estavam satisfeitos (LAGO, 2010, p. 139).

Por fim, sobre a sexta categoria, apoio do governo/secretaria de educação/escola/família, os autores destacaram: falta de transporte coletivo gratuito, dificultando a frequência dos alunos ao AEE; descompromisso da família comprometendo a frequência e desempenho dos alunos, falta de compreensão da importância do AEE por parte da família e professores (FELLINI; DAMBROS, 2013); ausência de intérprete dificultando a comunicação entre aluno/professor/colegas (FELLINI, 2013); falta de refeição aos alunos; falta de salas climatizadas em regiões de extremo calor (CEREZUELA, 2016); ausência de profissionais de apoio para ajudar nas tarefas diárias e falta de capacitação dos profissionais existentes (DAMBROS, 2013).

Cerezuela (2016) destaca essas contradições entre os discursos sobre investimentos nas políticas de educação inclusiva e a realidade vivenciada. Segundo a autora, isso é consequência de uma política educacional que não dá a devida atenção à inclusão de fato, ou seja, à construção de ambientes realmente inclusivos, onde os alunos não sejam apenas inseridos, mas possam desenvolver-se de forma plena.

### **Considerações finais**

A realização deste estudo possibilitou uma visão sobre a implementação da PNEEPEI em âmbito nacional e regional. O aumento das pesquisas sobre o tema nesses oito anos, 2008 a 2016, indica a relevância e complexidade da educação inclusiva para os estudiosos da educação.

Alguns aspectos ficaram evidentes a partir desse mapeamento e poderão nortear pesquisas futuras. Por exemplo, é necessário que se ampliem mais os estudos sobre as tecnologias assistivas, pois elas são recursos imprescindíveis para os processos inclusivos. Também foram encontrados poucos trabalhos sobre as políticas de inclusão no Ensino Médio, especialmente nas escolas estaduais. A maioria das pesquisas encontradas nessa área aborda o ensino profissionalizante, oferecido pelos Institutos Federais. É sabido que os Institutos Federais possuem mais recursos que podem viabilizar a efetivação das políticas inclusivas, diferente das escolas estaduais, que vivem uma realidade de “quase abandono” por parte dos governos.

O estudo revelou que apesar das características comuns de cada região brasileira, as escolas pesquisadas apresentam aspectos que se convergem, tanto nas ações propositivas quanto nos obstáculos enfrentados. Portanto, foi importante conhecer algumas estratégias que estão possibilitando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, sobretudo num momento em que muitas iniciativas negativas são propagadas, gerando descrença nas políticas educacionais. A divulgação de medidas que “estão dando certo”, apesar das dificuldades existentes, pode influenciar mudanças de atitudes e contribuir para novas ações em prol da implementação da PNEEPEI em todo país.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do ENEM (1998 – 2011). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 233-260, jan./abr., 2014.

CEREZUELA, C. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras**. 2016. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

DAMBROS, A. R. T. **Educação especial e inclusão em escolas públicas da região Norte do Brasil**. 2013. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

FELLINI, D. G. N. **A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região nordeste**. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

GARCIA, D. I. B. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: efetivação na região sul do Brasil**. 2015. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil**. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de educação inclusiva no Município-polo de Vitória da Conquista-BA**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - São Carlos, UFSCar. SP, 2010.

RODRIGUERO, C. R. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil**. 2013. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, K. S. **A Política Educacional, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura da rede municipal de educação de Vitória da Conquista-BA**. 2012. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

SANTOS, M. C. P. dos. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – BA**. 2015. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015.

SILVA, F. J. C.; CARVALHO, M. E. P. O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. **Anais 18º REDOR – UFRP**, 2014. Disponível em: [www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648](http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648). Acesso em 30 out. 2018.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA**. 2011. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. SP, 2011.

### Como referenciar este artigo

RIBAS, Geovania Fagundes; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; ARAÚJO, Silvânia Brito. Estudos sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI em municípios brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23 n. 3, p. 523-538, set./dez., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12806

**Submetido em:** 03/01/2019

**Revisões requeridas:** 11/03/2019

**Aprovado em:** 25/06/2019

**Publicado em:** 15/08/2019