

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

HEVERTON FERREIRA DE OLIVEIRA

**ENTRE O NORMATIVO E AS PERCEPÇÕES DOCUMENTADAS: A EDUCAÇÃO
ESPECIAL NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NO REGIME DE
ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA
LUZIA-MG**

VARGINHA/MG

2025

HEVERTON FERREIRA DE OLIVEIRA

ENTRE O NORMATIVO E AS PERCEPÇÕES DOCUMENTADAS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NO REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA LUZIA-MG

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Leila Oliveira Campos

VARGINHA/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Campus Varginha

Oliveira, Heverton Ferreira de.

Entre o normativo e as percepções documentadas : a educação especial nos planos de desenvolvimento individual no regime de atividades não presenciais em escolas estaduais de Santa Luzia-MG / Heverton Ferreira de Oliveira. - Varginha, MG, 2025.

174 f. -

Orientador(a): Carla Leila Oliveira Campos.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Educação especial. 2. Pandemia. 3. REANP. 4. Educação inclusiva. 5. Covid-19. I. Campos, Carla Leila Oliveira, orient. II. Título.

HEVERTON FERREIRA DE OLIVEIRA**ENTRE O NORMATIVO E AS PERCEPÇÕES DOCUMENTADAS: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NO REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA LUZIA-MG**

A Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 25 de setembro de 2025.

Profa. Dra. Carla Leila Oliveira Campos
Presidente da Banca Examinadora
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Lídia Noronha Pereira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas



Documento assinado eletronicamente por **Carla Leila Oliveira Campos, Professor do Magistério Superior**, em 25/09/2025, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1627455** e o código CRC **B3E61447**.

Dedico este trabalho aos meus alunos, público-alvo da Educação Especial. Que estas páginas possam amplificar suas vozes e refletir suas trajetórias, sempre com a esperança de melhores dias e oportunidades mais equânimes e inclusivas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, pela força em meio às adversidades e pela oportunidade de recomeçar sempre. À minha ancestralidade, que abriu caminhos para que eu pudesse chegar até aqui, mesmo diante de tantos desafios, inclusive o enfrentamento do câncer, que me ensinou sobre resiliência e fé. À espiritualidade e aos Orixás, em especial a Oxum e a Logunèdê, pelo cuidado, pela proteção e pela luz em minha caminhada e nas muitas viagens realizadas.

À minha avó, Dona Almira, mulher analfabeta que, com sua sabedoria da vida, me ensinou lições que nenhuma academia jamais poderia oferecer. Seu exemplo de resistência e de luta, como parte das desigualdades e minorias, ecoa em mim como força ancestral e inspiração. Ao meu avô, Sebastião Alberto Neto (*in memoriam*), verdadeiro homem que criou filhos e netos com dignidade e que sempre acreditou no valor da educação, incentivando os estudos como herança maior.

À minha mãe, Rosa, fonte de amor e coragem, e ao meu irmão Wesley Henrique, apoio constante em todos os momentos. Estendo esses agradecimentos a toda a minha família e aos meus amigos, na pessoa de minha amiga-irmã Érika Cruz, que, cada um à sua maneira, sempre me apoiaram.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carla Leila Oliveira Campos, que, com paciência, sabedoria e sensibilidade, acreditou em mim até quando eu mesmo duvidava. Com ela chorei, sorri, aprendi e cresci, encontrando a cada orientação não apenas direcionamentos acadêmicos, mas um incentivo humano e acolhedor.

Carinhosamente, aos estudantes da Educação Especial e às famílias atípicas, dedico este trabalho. Foram eles que, mesmo diante das maiores adversidades da pandemia, me ensinaram diariamente sobre resiliência, esperança e equidade. Que este texto ecoe suas vozes, clamando por inclusão, oportunidade e equidade.

Este trabalho é fruto de muitas mãos, histórias e trajetórias que se entrelaçam. Que ele sirva como testemunho de que a educação, quando comprometida a dignidade e a inclusão, é capaz de transformar não apenas destinos individuais, mas toda uma sociedade. A educação é o ato político de acreditar que vidas, sobretudo as mais vulneráveis, merecem ser vistas, reconhecidas e incluídas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O postulado de uma igualdade formal entre os alunos torna a instituição escolar desatenta às desigualdades reais, legitimando assim uma indiferença às diferenças.

(Bourdieu; Passeron, 2014, p. 220)

RESUMO

A pandemia de Covid-19 provocou a interrupção das atividades presenciais e impôs a adoção de formatos emergenciais de ensino remoto. Em Minas Gerais, foi instituído o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), que, embora tenha buscado garantir a continuidade da aprendizagem, revelou limitações significativas. Entre elas, destacam-se a desigualdade de acesso às tecnologias digitais, a carência de formação docente e a sobrecarga atribuída às famílias, convertidas em mediadoras pedagógicas. Na Educação Especial, as fragilidades foram ainda mais intensas: os recursos ofertados pelo Estado foram padronizados e desarticulados das especificidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE), agravadas pela suspensão das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante desse cenário, esta pesquisa questiona de que forma os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de estudantes de duas escolas da rede estadual de Santa Luzia-MG, elaborados durante o REANP, revelam a percepção dos docentes sobre a implementação das políticas públicas destinadas à Educação Especial, à luz da Educação Inclusiva, das normativas educacionais e dos dados do Censo Escolar. O objetivo geral consistiu em analisar os PDI dos estudantes de duas unidades escolares da rede estadual de Santa Luzia-MG, elaborados durante o REANP, no contexto da pandemia de Covid-19, com o intuito de compreender como os docentes perceberam e registraram a implementação das políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz da teoria da Educação Inclusiva, em diálogo com as normativas educacionais e em confronto com os dados do Censo Escolar. Os resultados evidenciam um descompasso entre o prescrito e o registrado, confirmando que a inclusão, em grande medida, foi sustentada pelo esforço de professores, gestores e familiares, mais do que por políticas públicas estruturadas.

Palavras-chave: educação especial; pandemia; REANP; educação inclusiva, Covid-19

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic led to the interruption of in-person educational activities and imposed the adoption of emergency remote teaching formats. In Minas Gerais, the Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) was established as an alternative to ensure the continuity of learning during the pandemic context. Although aimed at preserving school bonds, this regime revealed significant limitations. Among them, issues such as unequal access to digital technologies, insufficient teacher training, and the excessive burden placed on families, who assumed a central role as pedagogical mediators, stand out. In the field of Special Education, the shortcomings proved even more severe: the resources provided by the State were standardized and detached from the specific needs of students targeted by Special Education (PAEE), further aggravated by the suspension of Multifunctional Resource Rooms and Specialized Educational Services (AEE). Against this backdrop, this research investigates how the Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) of students from two public schools in Santa Luzia-MG, prepared during the REANP, reveal teachers' perceptions of the implementation of public policies for Special Education within the framework of Inclusive Education, in light of educational regulations and School Census data. The overarching goal was to analyze the PDIs of students from these two schools, produced under the REANP during the Covid-19 pandemic, in order to understand how teachers perceived and recorded the implementation of Special Education policies, framed by the theory of Inclusive Education, in dialogue with educational regulations and in comparison with official statistical data. The findings highlight a mismatch between what was prescribed and what was actually documented, confirming that inclusion was sustained, to a large extent, by the efforts of teachers, school leaders, and families rather than by structured public policies.

Keywords: special education; pandemic; REANP; inclusive education; Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo: Marcos da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.....	26
Figura 2 - Procedimentos de Análise Temática - Braun e Clarke (2006).....	96
Figura 3 - Ofícios, Memorandos e Orientações (2020).....	98
Figura 4 - Ofícios, Memorandos e Orientações (2021).....	99
Figura 5 - Resoluções (2020).....	100
Figura 6 - Resoluções (2021).....	101
Figura 7 - Recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores durante o REANP.....	133
Figura 8 - Gráfico de número de matrículas de alunos PAEE – Brasil.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos da Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais.....	44
Quadro 2 - Resumo Resolução SEE-MG Nº 4.256/2020.....	47
Quadro 3 - Período de vigência e prazo de entrega - PET (2020).....	109
Quadro 4 - Classificação do município nas ondas estabelecidas pelo Plano Minas Consciente.....	111
Quadro 5 - Período de vigência e de entrega - PET/Atividades Complementares (2021).....	112
Quadro 6 - Legislações Específicas da Modalidade da Educação Especial.....	113
Quadro 7 - Normativas Gerais sobre o REANP e Ensino Híbrido.....	114
Quadro 8 - Temas Definidos e Refinados - REANP.....	119
Quadro 9 - Perfil comparativo das escolas no contexto da pesquisa.....	121
Quadro 10 - Síntese: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	124
Quadro 11 - Temas finais e descrições associadas à análise dos PDIs.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas estaduais de Santa Luzia-MG e matrículas dos estudantes PAEE durante o REANP.....	89
Tabela 2 - Distribuição dos PDIs por escola e ano durante o REANP.....	121
Tabela 3 - Distribuição dos PDIs por tipo de deficiência (2020).....	127
Tabela 4 - Distribuição dos PDIs por tipo de deficiência (2021).....	127
Tabela 5 - Distribuição total dos PDIs e percentual por tipo de deficiência.....	127
Tabela 6 - Dados do Censo Escolar (2021) - Educação Especial.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASU	Assessoria de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
Covid-19	Doença do Coronavírus
CREI	Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAIS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	21
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS LEGISLATIVOS NO BRASIL...	22
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS LEGAIS EM MINAS GERAIS...	43
2.2.1	Resolução CEE Nº 460/2013.....	45
2.2.2	Resolução SEE-MG Nº 4.256/2020.....	47
2.2.3	Resolução SEE-MG Nº 4.496/2021.....	49
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	52
3.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	54
3.1.1	Fundamentos Teóricos da Educação Especial e Inclusiva.....	59
3.1.2	A Distinção entre Integração e Inclusão.....	69
3.1.3	Formação de Professores e Apoio Pedagógico.....	72
3.1.4	Currículo, Avaliação e Acessibilidade.....	77
3.1.5	A Teoria de Mantoan e as Tensões com as Políticas Públicas Nacionais.....	80
3.1.6	A Pandemia de Covid-19 e os Desafios para a Educação Inclusiva.....	83
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
4.1	ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS.....	87
4.1.1	Procedimentos para Acesso aos Documentos Institucionais....	90
4.2	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	92
4.2.1	Análise Documental.....	92
4.2.2	Análise Temática.....	95
4.2.3	Análise Estatística Descritiva.....	102
5	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL: A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL E OS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO.....	105

5.2	CONTEXTUALIZAÇÃO ESPECÍFICA: O REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM MINAS GERAIS: O REANP.....	108
5.2.1	O REANP em 2020.....	108
5.2.2	O REANP em 2021.....	110
5.3	ANÁLISE TEMÁTICA: NORMATIVAS DO REANP.....	112
5.3.1	Familiarização com os Dados - REANP.....	112
5.3.2	Definição e Refinamento dos Temas - REANP.....	117
5.4	ANÁLISE TEMÁTICA: PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL.....	120
5.4.1	Familiarização com os Dados - PDI.....	120
5.4.2	Definição e Refinamento dos Temas - PDI.....	128
5.5	ENTRE O PREVISTO E O REGISTRADO: RELATÓRIO FINAL.....	131
5.5.1	Confronto com os Dados do Censo Escolar.....	144
5.5.2	Discussão Integrada: REANP, PDI e Censo Escolar.....	155
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa está enraizada em minha trajetória profissional como docente na Educação Básica e, atualmente, como gestor educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Desde o início de minha carreira, em 2015, a busca pela garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes, com especial atenção àqueles que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), tem-se configurado como um desafio constante, não apenas pela complexidade das políticas inclusivas, mas também pelas barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que ainda persistem no cotidiano escolar.

Mesmo antes da pandemia, as pessoas com deficiência já enfrentavam dificuldades históricas de acesso e permanência nas instituições de ensino. Conforme Mantoan, “a exclusão das pessoas com deficiência da escola comum não é recente. Historicamente, elas foram consideradas ineducáveis e segregadas em instituições especiais, afastadas da convivência com os demais alunos” (Mantoan, 2015, p. 21). Sasaki, por sua vez, corrobora ao afirmar que “a história da educação brasileira para pessoas com deficiência é marcada por práticas segregadoras, que contribuíram para a negação do direito à escolarização plena.” (Sasaki, 2005, p. 45). Tais dificuldades envolvem desde a ausência de materiais acessíveis e profissionais especializados, até a invisibilização das singularidades dos estudantes nos currículos escolares e nos projetos pedagógicos. A esse contexto, somam-se barreiras comunicacionais, informacionais e tecnológicas, conforme prevê o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), tornando o cenário educacional ainda mais excludente para esse público.

A crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, que levou à adoção emergencial do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), agravou sobremaneira essas vulnerabilidades. A suspensão das aulas presenciais não apenas interrompeu rotinas escolares estruturantes para os estudantes com deficiência, como também reduziu ou inviabilizou o acesso aos serviços de apoio essenciais ao processo de escolarização, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os recursos de acessibilidade, o uso de tecnologias assistivas e o apoio de intérpretes ou cuidadores. Segundo a Nota Técnica nº 15/2020, expedida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC),

“a adoção do ensino remoto evidenciou as limitações estruturais e pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dificultando o acesso e a continuidade do processo de aprendizagem” (Brasil, 2020, p.3). Desta maneira, o ensino remoto, embora necessário, mostrou-se incapaz de contemplar as especificidades do público-alvo da Educação Especial, revelando e aprofundando desigualdades educacionais já existentes.

Diversos estudos apontam que a pandemia atuou como um fator amplificador das desigualdades sociais e educacionais, especialmente para estudantes em situação de maior vulnerabilidade (Brasil, 2022; Rocha *et al.*, 2021). No caso da Educação Especial, o isolamento social, aliado à descontinuidade de serviços e à ausência de políticas eficazes de adaptação curricular e tecnológica, impactou diretamente na aprendizagem, na autonomia e no bem-estar de crianças e adolescentes com deficiência. A literatura especializada, como a de Mantoan (2006, 2015), reforça que a inclusão não se limita ao ingresso físico na escola, mas exige ações planejadas, formação docente continuada, acompanhamento individualizado e práticas pedagógicas coerentes com os princípios da equidade. Nesse sentido, o REANP, implementado de forma homogênea e padronizada, mostrou-se limitado frente à diversidade de necessidades educacionais específicas, abrindo espaço para o questionamento da efetivação das políticas públicas durante o período.

É imprescindível ressaltar que, no contexto de fragilização dos direitos educacionais agravado pela pandemia, os docentes não podem ser responsabilizados pelas inúmeras dificuldades e entraves enfrentados. Ao contrário, constituíram-se como agentes centrais de uma reorganização pedagógica abrupta e sem precedentes, tendo suas residências, quartos, salas e demais ambientes domésticos, convertidas em espaços escolares improvisados, muitas vezes desprovidos de infraestrutura adequada e suporte institucional.

No tocante aos estudantes PAEE, Mantoan (2021) evidencia que

a implementação do ensino remoto durante a pandemia não considerou, de forma adequada, as adaptações e recursos imprescindíveis para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência, potencializando o risco de exclusão educacional (Mantoan, 2021, p. 34).

Não obstante seja evidente a necessidade de formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado em ambiente remoto, tal formação, consoante Garcia e Silva (2022), revelou-se, em muitos casos,

insuficiente ou inexistente, obrigando os profissionais a uma autoinstrução emergencial, na busca de estratégias pedagógicas e tecnológicas que atendessem às singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, as famílias, frequentemente sem preparo ou condições materiais adequadas, assumiram o papel de mediadoras do processo educativo, ampliando a sobrecarga e acentuando as desigualdades. O cenário de pânico, insegurança e isolamento social, somado à ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos, aprofundou as vulnerabilidades já historicamente existentes.

Assim, se o desafio de garantir acesso, permanência e aprendizagem para estudantes com deficiência já se apresenta complexo em condições ordinárias, na conjuntura pandêmica esse desafio mostrou-se exponencialmente mais grave. As adversidades enfrentadas não refletem a ausência de comprometimento dos professores ou familiares, mas evidenciam, sobretudo, as fragilidades estruturais e a falta de preparo sistêmico para assegurar uma educação inclusiva efetiva em situações de crise dessa magnitude.

Tais esforços dialogam com a perspectiva de Jannuzzi (2012), ao lembrar que

a história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências (Jannuzzi, 2012, p. 25).

Assim, o contexto pandêmico, embora marcado por lacunas estruturais e formativas, revelou também a resiliência, a capacidade inventiva e a dedicação compartilhada de professores, famílias e escolas na construção de respostas inclusivas frente a situações imprevistas.

É exatamente nesse cenário de fragilização da oferta educacional que esta pesquisa se insere. Nesse sentido, busca-se compreender de que maneira os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes de duas unidades escolares da rede estadual, produzidos durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), no município de Santa Luzia-MG, no contexto da pandemia de Covid-19, revelam a percepção dos docentes sobre a implementação das políticas públicas voltadas à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz das normativas educacionais e dos dados do Censo Escolar. A análise incide, por conseguinte, sobre os Planos de Desenvolvimento Individual

(PDI) dos estudantes público-alvo da Educação Especial de duas unidades escolares, documentos que materializam as intenções e estratégias adotadas pelas escolas e professores no enfrentamento das adversidades impostas pela pandemia.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, consagra o direito fundamental à educação como um bem universal, consignada a todos os cidadãos. Esse direito é definido como um dever tanto do Estado quanto da família, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e para sua qualificação profissional. O artigo 208 da Constituição (Brasil, 1988), por sua vez, dispõe sobre garantias específicas, entre as quais se destaca a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente no âmbito da rede regular de ensino.

O conceito de acesso à educação, portanto, vai além da provisão de transporte ou da remoção de barreiras arquitetônicas, abrangendo também os desafios de ordem atitudinal, tecnológica, comunicacional e informacional. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) conceitua barreiras como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos” (Brasil, 2015, p. 8), exigindo, portanto, a adoção de estratégias que garantam condições equitativas de acesso e aprendizagem. Para Soares e Silveira (2021),

estudantes com deficiência enfrentaram, durante o período de ensino remoto, o agravamento das barreiras educacionais pré-existent, como a falta de recursos acessíveis, apoio especializado e interação adequada, intensificando o risco de exclusão social e educacional (Soares; Silveira, 2021, p. 9).

Dessa forma, a eliminação de barreiras no âmbito da Educação Especial requer não apenas dispositivos legais, mas a implementação concreta de práticas inclusivas que assegurem o pleno desenvolvimento dos estudantes, mesmo em contextos adversos como o vivenciado durante a pandemia.

Nessa esteira, a questão central que norteia esta pesquisa é: de que maneira os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes de duas unidades escolares da rede estadual, no município de Santa Luzia-MG, produzidos durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), no contexto da pandemia de Covid-19, revelam a percepção dos docentes sobre a implementação das políticas

públicas voltadas à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz da teoria da Educação Inclusiva, em diálogo com as normativas educacionais e com os dados do Censo Escolar?

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes de duas unidades escolares da rede estadual de Santa Luzia-MG, elaborados durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), no contexto da pandemia de Covid-19, com o intuito de compreender como os docentes perceberam e registraram a implementação das políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz da teoria da Educação Inclusiva, em diálogo com as normativas educacionais e em confronto com os dados do Censo Escolar.

Não se trata, assim, de avaliar a efetividade empírica das ações implementadas, mas de apresentar como as diretrizes normativas foram registradas nos documentos escolares e se estas se aproximam ou se distanciam da realidade demonstrada nos dados oficiais do período pandêmico.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar as normativas educacionais nacionais e estaduais que orientam a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; (ii) relacionar os dispositivos legais do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) com os conteúdos dos PDIs produzidos por profissionais de duas escolas da rede estadual de Santa Luzia-MG, a fim de demonstrar como as diretrizes normativas foram registradas nos documentos institucionais para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva; e (iii) confrontar, à luz das pesquisas sobre Educação Especial, notadamente os aportes teóricos de Mantoan, e os dados do Censo Escolar, as percepções documentadas relativas ao período da pandemia, com o intuito de discutir possíveis convergências, lacunas e desafios na implementação das políticas inclusivas, especificamente no contexto pandêmico.

A estrutura desta dissertação foi organizada da seguinte maneira: nesta seção, apresenta-se a introdução, em que são situados o contexto da pesquisa, sua relevância e a delimitação do problema investigado. A seção 2 aborda os principais marcos legais nacionais e estaduais que fundamentam as políticas públicas voltadas à Educação Especial e Inclusiva no Brasil, com ênfase na Constituição de 1988, na Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, no contexto de Minas Gerais, nas Resoluções SEE-MG nº

4.256/2020 e nº 4.496/2021.

Na sequência, a seção 3 apresenta o referencial teórico da pesquisa, sustentado pelas contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan e por um panorama de estudos acadêmicos publicados entre 2020 e 2024, que abordam os impactos da pandemia sobre a Educação Especial. Na seção 4, são discutidos os procedimentos metodológicos adotados, com destaque para a análise documental e os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a investigação, bem como os processos de seleção e análise das fontes.

A seção 5 concentra-se na análise dos dados e documentos, abordando os impactos da pandemia na garantia do direito à educação, o funcionamento do REANP, as práticas pedagógicas adotadas, e as estratégias registradas nos PDIs das escolas analisadas. Por fim, na seção 6, são apresentadas as considerações finais, com as principais conclusões e contribuições da pesquisa para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A dissertação, portanto, estrutura-se como uma reflexão crítica sobre as possibilidades e os limites da educação inclusiva em tempos de crise, buscando contribuir tanto para o campo acadêmico quanto para a formulação e a implementação de políticas educacionais mais equitativas e sensíveis às singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

2 REFERENCIAIS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A construção do referencial normativo da Educação Especial no Brasil constitui um percurso de avanços jurídicos e institucionais que, ao longo das últimas décadas, buscaram prever o direito à educação às pessoas com deficiência, com base nos princípios da equidade, da inclusão e da valorização da diversidade humana. No entanto, ainda que as normativas representem conquistas importantes do ponto de vista legal, torna-se necessário confrontar o que a legislação estabelece em tese com os registros observáveis no campo educacional, sobretudo a partir da análise de registro de outros documentos escolares, tais como: os Planos de Desenvolvimento Individual e os Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições.

Nesta seção, são organizados e apresentados os principais marcos legais nacionais e estaduais que fundamentam as políticas públicas voltadas à Educação Especial, destacando-se o que cada um deles prescreve como dever do Estado e da sociedade em relação à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Este levantamento, embora reconheça a importância normativa de leis, decretos e resoluções, não se limita à descrição de dispositivos legais; ao contrário, propõe-se a uma análise crítica dessas políticas, especialmente quando confrontadas com as evidências documentais produzidas pelas escolas e com os dados estatísticos fornecidos pelo Censo Escolar, sobretudo no contexto da pandemia de Covid-19.

Ao mapear esse conjunto de legislações, busca-se compreender não apenas o desenho institucional que orienta a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, mas também as contradições e os hiatos existentes entre o que foi legalmente proposto e aquilo que, de fato, foi implementado durante o Regime de Atividades Não Presenciais. Tal perspectiva dialoga com Sacristán (2017), ao apontar que o currículo e, por analogia, a política educacional, o próprio REANP e as normatizações, não se esgota em seu texto prescrito, pois o texto legal só adquire seu significado real quando é apresentado, moldado, interpretado, reelaborado, realizado e avaliado nas práticas concretas dos professores e das escolas, por conseguinte “todas elas são elementos que intervêm na prática pedagógica, ainda que os âmbitos nos quais se decide cada uma seja exterior à instituição escolar” (Sacristán, 2017, p. 105). Por esse prisma, entre o texto normativo e a prática docente existem múltiplos processos de mediação, interpretação e ressignificação

que, muitas vezes, produzem resultados distintos dos originalmente planejados. Dessa maneira, a comparação entre os marcos normativos e os dados oficiais permite revelar o descompasso entre discurso e prática, entre a formulação das políticas públicas e sua materialização nos territórios, nos sistemas de ensino.

Assim sendo, o referencial normativo aqui apresentado serve como ponto de partida para uma leitura crítica das políticas educacionais, ajudando a elucidar até que ponto os direitos legalmente preconizados foram traduzidos em registros do que em tese foi realizado, recursos acessíveis e condições adequadas de aprendizagem para os estudantes da Educação Especial, em especial durante um período de excepcionalidade como a pandemia, considerando que os textos normativos não se realizam automaticamente na prática: entre a intenção política e sua aplicação há um processo de interpretação e ressignificação.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS LEGISLATIVOS NO BRASIL

A história da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Brasil, deve ser compreendida no contexto mais amplo da luta das pessoas com deficiência por direitos e reconhecimento, marcada por mobilizações sociais e avanços legislativos. Longe de ser resultado de uma iniciativa espontânea do Estado ou de um compromisso inato com os direitos humanos, segundo Franco e Schutz (2019), a trajetória de inclusão escolar no país é fruto de pressões e conquistas obtidas pelos movimentos sociais que emergiram a partir da segunda metade do século XX. Nesse sentido, Borges, Campos e Silva (2020) identificam, após um rigoroso processo de análise e sistematização, três etapas fundamentais para a compreensão deste período: a) a criação e a implementação de classes especiais destinadas a essa população; b) a transição dessas classes para instituições especializadas; e c) a evolução e os avanços da perspectiva inclusiva.

Até o final dos anos 1970, as pessoas com deficiência eram, em grande parte, invisíveis politicamente e enfrentavam uma profunda exclusão social. Tratadas como inválidas, incapazes ou inúteis, elas foram historicamente marginalizadas e excluídas das principais esferas da vida pública. A sociedade da época, apoiada por uma visão caritativa e medicalizada da deficiência, relega esses indivíduos à tutela de instituições segregadas, distantes do convívio social e, principalmente, do acesso à educação. Botur e Manzoli (2007) analisam que as pessoas com deficiência eram,

historicamente, tratadas sob uma perspectiva patologizante, sendo frequentemente consideradas como enfermas

as pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências (Botur; Manzoli, 2007, p. 67).

No mesmo contexto, salienta Jannuzzi (2012) que

[...] até a década de 1970 não constatou nos documentos consultados a penetração do enfoque que, na educação regular, os teóricos costumam intitular “economia da educação” e que tiveram alguma repercussão em currículos de formação de professores. Os enfoques na educação especial traduzir, sobretudo, a consideração centrada na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc. em relação ao considerado normal (Jannuzzi, 2012, p. 145).

No entanto, o final da década de 1970 e o início dos anos 1980 marcam o surgimento de um movimento organizado de pessoas com deficiência que, impulsionado pelos novos movimentos sociais, começou a reivindicar direitos civis e políticos, incluindo o direito à educação. Aduz Jannuzzi que, “em 1973, em razão do crescimento de movimentos nacionais e internacionais, vamos ter o primeiro órgão nacional para ditar a política de educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP” (Jannuzzi, 2012, p. 165).

A proclamação de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi um marco significativo nesse processo. Esse evento trouxe à tona discussões globais sobre os direitos das pessoas com deficiência, pressionando o Brasil a reconsiderar suas políticas excludentes. A partir desse momento, essas pessoas começaram a se mobilizar politicamente, criando associações, articulando-se nacionalmente e desenvolvendo estratégias de luta por igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Nesse cenário, aduzem Bouças e Marques (2023) que a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 surge como um marco histórico para a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. Segundo eles, essa foi a mais democrática constituinte da história do país, com forte participação popular, o que permitiu que diversos grupos sociais, incluindo o movimento das pessoas com deficiência, pudessem apresentar suas demandas diretamente aos legisladores (Bouças;

Marques, 2023, p. 64). Como resultado, a Constituição Federal de 1988 incorporou importantes avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência¹, estabelecendo o direito à educação, à igualdade de condições e à não discriminação.

A inclusão da expressão "pessoas portadoras de deficiência" na Constituição de 1988 reflete o avanço das discussões sociais e políticas sobre o tema. Essa terminologia foi adotada como uma forma de reconhecer a pessoa antes da deficiência, em contraposição aos termos pejorativos anteriormente utilizados. Contudo, a terminologia evoluiu ao longo dos anos, e, atualmente, a expressão "pessoa com deficiência" é a mais aceita, por reconhecer que a deficiência é uma característica intrínseca do indivíduo, sem, contudo, definir ou limitar sua identidade, como elucida Franco e Schutz (2019):

'Pessoa com deficiência' passou a ser então a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão 'pessoa portadora', 'pessoa com deficiência' demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser 'pessoa com deficiência' é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência (Franco; Schutz, 2019, p. 247).

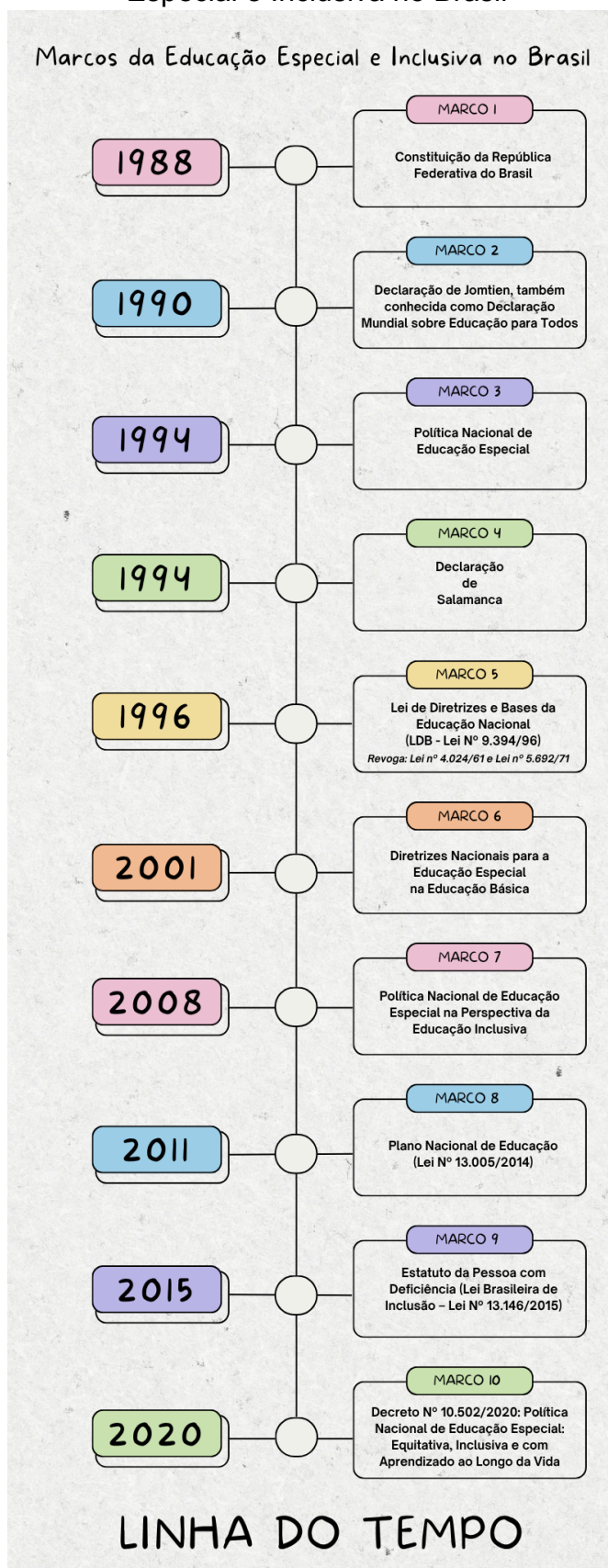
Dessa forma, o reconhecimento constitucional dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação, não foi uma concessão benevolente do Estado, mas uma conquista histórica resultante de décadas de mobilização e reivindicação por parte dos próprios indivíduos e das organizações que os representavam. A Constituição de 1988 lançou as bases para a formulação de políticas públicas inclusivas, que foram posteriormente aprofundadas com a criação de legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

Nas seções subsequentes, será realizada uma análise de cada marco legal e normativo relacionado à educação especial e inclusiva no Brasil, com o objetivo de

¹ Consoante Rebelo e Kassar (2018), diversas designações foram utilizadas ao longo dos anos para referir-se a essa população. Contudo, nesta dissertação, adota-se a terminologia "público-alvo da Educação Especial", em consonância com as diretrizes estabelecidas no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que permanece como a política vigente até o presente momento.

identificar as principais conquistas, desafios e implicações dessas políticas para a efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência.

Figura 1 - Linha do Tempo: Marcos da Educação Especial e Inclusiva no Brasil



Fonte: Autor com base nas pesquisas realizadas.

De acordo com Alves (2022, p. 36), “o movimento das pessoas com deficiência teve impacto na produção do texto da Constituição Federal”. Conforme aponta Lanna Júnior (2010), durante os debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiência desempenharam um papel de protagonismo significativo, assegurando que seus direitos fossem contemplados em diversas esferas da vida humana, como educação, saúde e assistência social.

No que tange à educação, a Constituição Federal de 1988 aborda o tema no Capítulo III, intitulado "Da Educação, da Cultura e do Desporto", especificamente na Seção I, denominada "Da Educação". Essa seção, composta pelos artigos 205 a 214, estabelece os princípios fundamentais e as diretrizes que regem o direito à educação no Brasil, configurando-a como um direito social e dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade.

O artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o propósito de pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No artigo 206, a Constituição elenca os princípios que devem nortear o ensino, destacando, entre outros, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (inciso I), a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II) e a garantia de padrão de qualidade (inciso VII).

Quando se trata da Educação Especial e Inclusiva, a Constituição Federal de 1988 apresenta disposições específicas que visam preconizar os direitos educacionais das pessoas com deficiência, ampliando, em termos legais, o alcance e a proteção do direito à educação para todos. O artigo 208, inciso III, é um marco fundamental ao prever o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Esse dispositivo estabelece o acesso de alunos com deficiência a um atendimento que se adeque às suas necessidades específicas, sem que isso implique segregação, abarcando o princípio da inclusão na educação.

Além disso, o inciso VII do artigo 208 complementa esse entendimento ao dispor o acesso a programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para os educandos, inclusive aqueles que necessitam de serviços especializados. Conforme Horta, Silva e Araújo (2024), esses dispositivos presumem que o direito à educação não se limita ao acesso físico

à escola, mas engloba também os recursos e apoios necessários para a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, com vistas à articulação dos diferentes níveis e sistemas. Nesse arranjo federativo, espera-se que os entes subnacionais desenvolvam políticas específicas voltadas à Educação Especial, de modo a viabilizar concretamente a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino.

Embora tais dispositivos expressem um compromisso normativo com a construção de um sistema educacional inclusivo, pautado na valorização da diversidade e na promoção da equidade, a efetivação desses princípios no cotidiano escolar ainda se depara com inúmeros desafios. Segundo Mantoan (2015),

a distância entre os direitos proclamados pelas normas e sua efetiva realização no cotidiano das escolas revela limites históricos e estruturais do sistema educacional brasileiro, sobretudo no que se refere às condições de oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Mantoan, 2015, p. 27).

Assim, os avanços legais, embora significativos, não se traduzem, de forma automática, em práticas pedagógicas inclusivas, exigindo do Estado mais do que previsões normativas, requerem ações concretas, planejamento intersetorial, formação docente e investimentos contínuos. Sob a mesma ótica, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aduzem que

a educação inclusiva é um direito humano fundamental e um meio de garantir a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais ou limitações. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares deve ser acompanhada de políticas que assegurem o atendimento educacional especializado, visando promover o desenvolvimento integral do estudante e a sua participação efetiva na sociedade (Brasil, 2021).

Portanto, os marcos constitucionais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, definidos pela Constituição Federal de 1988, constituem a base legal que orienta a formulação das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, embora esse arcabouço jurídico represente

um avanço no reconhecimento do direito à educação como instrumento de transformação social e promoção da cidadania plena, sua efetivação encontra limites concretos na realidade educacional do país. A existência da norma não garante, por si só, a superação das barreiras históricas, sociais e institucionais que ainda restringem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses estudantes nas escolas.

Não obstante os desafios entre a normatização e a exequibilidade, em um mesmo movimento de afirmação do direito universal à educação e da valorização da diversidade, destaca-se, no cenário internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada durante a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esse documento constituiu um marco fundamental na consolidação de princípios que sustentam a educação inclusiva, ao reconhecer que todos os indivíduos, independentemente de idade, origem, gênero ou condição de deficiência, devem ter acesso a oportunidades educacionais capazes de atender às suas necessidades básicas de aprendizagem. O documento reconheceu a educação como um direito humano inalienável e reforçou o compromisso global com a erradicação do analfabetismo e com a expansão do acesso equitativo à educação de qualidade. Sua perspectiva foi inclusiva desde a origem, ao defender a educação como promotora da equidade, da dignidade humana e da participação plena na sociedade (Unesco, 1990).

No que se refere à Educação Especial, a Declaração de Jomtien estabeleceu as bases para uma mudança paradigmática, ao introduzir a ideia de adaptação dos sistemas educacionais às necessidades das pessoas, e não o contrário. Tal diretriz indicava a urgência de superação dos modelos segregacionistas e assistencialistas, fomentando a construção de práticas pedagógicas que respeitassem a diversidade e assegurassem o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola comum. Ao priorizar o atendimento às “necessidades educacionais básicas de grupos tradicionalmente excluídos”, a Declaração contribuiu significativamente para o fortalecimento da noção de inclusão educacional, antecipando debates e compromissos que viriam a ser reafirmados com mais contundência na Declaração de Salamanca, em 1994.

Na conjuntura nacional, a Política Nacional de Educação Especial, instituída em 1994, representa um marco significativo nas diretrizes educacionais brasileiras voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, distúrbios globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política reflete uma inflexão paradigmática importante ao propor a superação de modelos segregacionistas e ao abarcar o conceito de educação voltado à valorização da diversidade, em alinhamento aos princípios democráticos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Contudo, embora represente um avanço no campo das garantias legais e normativas, a efetivação dos objetivos propostos tem se mostrado um desafio recorrente no cotidiano das redes de ensino. Fatores como a heterogeneidade das condições locais, a carência de recursos adequados e as lacunas na formação dos profissionais da educação contribuem para uma implementação muitas vezes desigual e fragmentada. Assim, embora a política aponte para uma orientação inclusiva significativa, sua efetivação demanda esforços permanentes e integrados entre os diferentes níveis de governo, a fim de que os direitos previstos no plano normativo se traduzam, de maneira concreta, em práticas educacionais consistentes no cotidiano das escolas brasileiras.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 visava promover a integração dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, rompendo com a visão segregacionista que prevalecia até então. A principal diretriz dessa política é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, complementando ou suplementando o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Essa política reafirma o direito dos alunos com deficiência de frequentarem as mesmas escolas que os demais estudantes, sendo-lhes consignados um atendimento que respeite suas especificidades, sem que isso signifique a sua exclusão do ensino regular. Para viabilizar essa inclusão, a política prevê a necessidade de adaptações curriculares, formação continuada dos professores, adequação dos espaços físicos, bem como a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Um aspecto central da Política Nacional de Educação Especial de 1994 é a noção de "integração". A integração escolar, proposta pelo documento, enfatiza a importância de inserir o aluno com deficiência na rede regular de ensino, mas também de garantir que ele tenha acesso a um currículo adaptado e a serviços de apoio especializados, conforme necessário. Dessa forma, a política reconhece que,

para além da simples inserção física no ambiente escolar, é fundamental que o aluno com deficiência receba apoio pedagógico adequado que lhe permita desenvolver suas capacidades de maneira plena.

Embora a Política de 1994 tenha representado um avanço significativo, ela ainda carregava limitações, sobretudo no que diz respeito ao conceito de inclusão plena. A ideia de "integração" sugerida pela política, por vezes, foi entendida como a colocação de alunos com deficiência em classes regulares sem o devido suporte ou adaptação. Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva não é compatível com a integração, para a autora, inclusão não se reduz à integração física dos estudantes, mas exige transformação institucional e pedagógica: "incluir é muito mais que inserir [...]: é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem" (Mantoan, 2003, p.37). Esse entendimento evoluiu ao longo do tempo, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que trouxe uma visão mais ampla e profunda do conceito de inclusão, com o objetivo de superar as limitações do modelo integracionista.

No entanto, a Política de 1994 lançou as bases para que o Brasil avançasse em direção à consolidação de diretrizes cuja perspectiva almejava a construção de um sistema educacional mais inclusivo, sendo, portanto, reconhecidamente um marco na história da Educação Especial. Ela contribuiu para a formulação de políticas públicas subsequentes que ampliaram o direito à educação das pessoas com deficiência, buscando preconizar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 permanece como um referencial importante na trajetória de consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil.

Nesta esteira, a Declaração de Salamanca, de 1994, é um documento internacional que marcou profundamente as diretrizes da educação inclusiva em todo o mundo, inclusive no Brasil. Resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, e organizada pela UNESCO, essa declaração foi assinada por representantes de mais de 90 países, entre eles o Brasil. A Declaração reafirma o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas características físicas, intelectuais, emocionais, sociais,

linguísticas ou outras, e defende que as escolas regulares sejam capazes de acolher todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

O documento traz um enfoque progressista ao conceito de inclusão, consolidando a visão de que a educação é um direito universal que deve ser garantido em igualdade de condições a todos os indivíduos. Ela destaca que o sistema educacional deve ser estruturado para atender às diversas necessidades dos alunos, com foco na promoção de um ensino inclusivo e de qualidade, no qual as escolas regulares se transformam em ambientes preparados para acolher e apoiar a diversidade. Em termos práticos, a Declaração estabelece que a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular não é apenas desejável, mas também essencial para uma educação mais equitativa e justa.

A Declaração é baseada em princípios fundamentais que reforçam a necessidade de reestruturação das políticas educacionais, dos currículos e da formação de professores para atender de maneira eficiente e inclusiva todos os alunos, com ou sem deficiência. O documento defende que as "escolas inclusivas" devem ser o meio mais hábil de combater atitudes discriminatórias e criar sociedades acolhedoras, além de melhorar a eficiência e a efetividade dos sistemas educacionais.

Dentre os principais princípios defendidos pela Declaração de Salamanca, destacam-se:

- a) O princípio da inclusão plena: todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, devem ter acesso a escolas regulares, que devem se adaptar para acolhê-las, promovendo um ensino baseado na diversidade e na igualdade de oportunidades;
- b) A adaptação do currículo escolar: a Declaração sublinha a importância de adaptar o currículo para que ele atenda às diferentes necessidades dos alunos. Isso inclui métodos de ensino, estratégias pedagógicas e materiais didáticos ajustados às capacidades e ritmos de aprendizado dos estudantes com necessidades especiais;
- c) Formação de professores: a preparação de educadores para trabalhar em um contexto inclusivo é considerada essencial. A Declaração de Salamanca propõe que os cursos de formação de professores incluam conteúdos que abordem a diversidade e a educação inclusiva, garantindo

que os profissionais da educação estejam aptos a promover a inclusão em sala de aula;

- d) Serviços de apoio: além de garantir o acesso à educação regular, a Declaração enfatiza a necessidade de serviços de apoio especializados para estudantes com deficiência, tais como professores especializados, auxiliares e recursos pedagógicos específicos que complementam o ensino.

No contexto brasileiro, a Declaração de Salamanca teve um impacto relevante sobre as políticas públicas de educação especial e inclusiva. O documento foi um marco referencial para a criação de leis e diretrizes nacionais que abarque a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir de sua assinatura, o Brasil avançou no desenvolvimento de políticas educacionais que visam delinear que as escolas sejam espaços de inclusão.

A influência da Declaração de Salamanca também foi visível na formulação de políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, que se baseia amplamente nos princípios da educação inclusiva estabelecidos na conferência de 1994. A Declaração de Salamanca, portanto, continua a ser uma referência central no desenvolvimento de práticas inclusivas no cenário educacional. No entanto, embora seus fundamentos sejam amplamente reconhecidos no campo das políticas educacionais, sua implementação é desafiadora, refletindo os desafios de adaptar diretrizes prescritivas a contextos locais marcados por distintas condições institucionais, estruturais e pedagógicas.

Em todo o caso, a Declaração de Salamanca não apenas impulsionou a fundamentação acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, mas também lançou as bases para uma educação inclusiva de modo global, ancorada no respeito à diversidade e na promoção da igualdade de oportunidades para todos. Assim, seu legado continua a inspirar a criação de políticas educacionais ao redor do mundo, especialmente no Brasil, onde foi incorporada como um princípio estruturante das revisões normativas acerca do tema.

Nesta mesma ambiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394/96), promulgada em 1996, representa um marco fundamental na estruturação do sistema educacional brasileiro, incluindo a definição de políticas e diretrizes específicas para a Educação Especial e Inclusiva. Antes da promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ordenamento jurídico educacional brasileiro foi guiado por legislações que, embora atualmente revogadas, deixaram contribuições significativas para a estruturação do sistema educacional. Cabe contextualizar, complementarmente, que a Lei nº 4.024, de 1961, foi a primeira LDB do país e estabeleceu as diretrizes gerais da educação nacional no contexto pós-Constituição de 1946, sendo considerada um marco inicial na organização normativa da educação brasileira. Posteriormente, a Lei nº 5.692, de 1971, reformulou o ensino de 1º e 2º graus, dando ênfase à profissionalização e à centralização das políticas educacionais durante o regime militar.

Ambas as legislações foram revogadas com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que inaugurou um novo paradigma educacional, pautado na descentralização, na gestão democrática e no reconhecimento da diversidade. Apesar da revogação formal, esses instrumentos legais representam importantes antecedentes históricos e ajudam a compreender o percurso normativo da educação brasileira, inclusive no que diz respeito ao tratamento da educação especial e às concepções de inclusão que se desenvolveram ao longo do tempo.

A LDB estabelece os princípios, diretrizes e bases que norteiam a organização da educação no Brasil, do ensino básico ao superior, e tem como foco a promoção de uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos, reconhecendo a diversidade das necessidades educacionais.

A inclusão educacional, tal como preconizada pela LDB, está em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988, reforçando o direito de todos à educação e destacando que o acesso e a permanência na escola precisam ser garantidos sem qualquer discriminação. A LDB, no entanto, vai além ao abordar de maneira explícita a Educação Especial, estabelecendo que esta deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que as adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser contempladas.

No Capítulo V, a LDB trata especificamente da Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, de forma transversal, em todos os níveis e modalidades de ensino. A lei também estabelece diretrizes importantes para a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As disposições da LDB refletem uma orientação favorável à construção de uma escola inclusiva, ao prever que os discentes com necessidades educacionais especiais sejam atendidos preferencialmente com seus pares sem deficiência, sempre que possível.

A seguir, destacam-se os principais artigos da LDB que regulamentam a Educação Especial (Brasil, 1996):

- a) Art. 58: Define a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O artigo também determina que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições do aluno, essa for a forma mais adequada de garantir sua aprendizagem.
- b) Art. 59: Estabelece as garantias aos alunos com necessidades educacionais especiais, determinando que o sistema de ensino deve proporcionar:
 - i) Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades desses alunos;
 - ii) Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses alunos;
 - iii) Terminalidade específica para aqueles que, em razão de suas deficiências, não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, além da oferta de cursos que lhes garantam a capacitação para o trabalho;
 - iv) Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas próprias escolas ou em instituições especializadas.
- c) Art. 60: O artigo reforça que o poder público deve assegurar a oferta de Educação Especial gratuita em estabelecimentos públicos de ensino, independentemente da idade dos educandos, além de apoiar instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com comprovada atuação no atendimento a alunos com deficiência.

A LDB de 1996 consolida o entendimento de que a educação inclusiva não é apenas uma diretriz opcional, mas uma obrigação do Estado e das instituições de ensino. Ela estabelece que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade e que as escolas devem estar preparadas para acolher e atender à

diversidade. Ao afirmar que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, a LDB corrobora o princípio de que a inclusão deve ocorrer no ambiente escolar comum, sempre que possível, e que a separação dos alunos deve ser uma exceção e não a regra.

Além disso, a LDB também destaca a importância da formação de professores como um elemento crucial para a efetivação da educação inclusiva. Ela prevê que os educadores devem ser capacitados não apenas para lecionar em escolas regulares, mas também para atender às demandas específicas dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. A formação continuada de professores e a preparação de profissionais especializados são vistas como fundamentais para garantir a inclusão desses alunos no processo educacional.

Outro ponto de destaque da LDB é a flexibilidade curricular, prevista no artigo 59, que permite adaptações pedagógicas e curriculares para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso prevê que os alunos com deficiência possam seguir um percurso educacional compatível com suas capacidades e potencialidades, sem serem excluídos por não se enquadrarem nos moldes tradicionais do ensino.

Instituídas em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representam um marco normativo essencial no processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil. Elas foram desenvolvidas com o objetivo de regulamentar e detalhar os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), oferecendo orientações mais específicas sobre como a Educação Especial deveria ser conduzida no âmbito da educação básica.

As Diretrizes Nacionais de 2001 para a Educação Especial na Educação Básica abordam questões centrais relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Suas orientações estão em consonância com os princípios da LDB e a Constituição Federal de 1988, que indicam o direito à educação de todos os cidadãos.

Dentre os pontos mais relevantes dessas diretrizes (Brasil, 2021), destacam-se:

- a) Educação Especial como Modalidade Transversal: As diretrizes reafirmam a Educação Especial como uma modalidade transversal que deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo que os

alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade dentro da rede regular de ensino. A transversalidade implica que a Educação Especial deve ser integrada ao currículo escolar comum, não sendo isolada ou tratada de forma separada;

- b) Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma das inovações mais importantes das Diretrizes de 2001 é a ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido aos alunos com deficiência e outras necessidades especiais. O AEE é definido como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, com o objetivo de garantir que esses alunos recebam os apoios e adaptações necessárias para seu desenvolvimento educacional. Este atendimento pode ocorrer em salas de recursos multifuncionais, nas próprias escolas regulares ou em instituições especializadas;
- c) Formação de Professores: As Diretrizes Nacionais reforçam a necessidade de que os professores do ensino regular recebam formação adequada para lidar com a diversidade de alunos. Além de professores especializados no atendimento educacional especializado, os educadores da educação básica também devem ser capacitados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo uma prática pedagógica inclusiva. A formação continuada dos docentes é considerada essencial para garantir a efetiva implementação das políticas de inclusão;
- d) Currículo Flexível e Adaptações Pedagógicas: As diretrizes destacam a importância de flexibilizar os currículos e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos com deficiência. Isso inclui a adoção de materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e metodologias de ensino diversificadas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento pleno desses alunos. As adaptações devem ser feitas de forma a respeitar as especificidades de cada aluno, garantindo que todos possam participar ativamente do processo educacional;
- e) Avaliação: Outro ponto fundamental das Diretrizes de 2001 é a questão da avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. As

diretrizes estabelecem que as avaliações devem ser adaptadas às condições individuais de cada estudante, respeitando suas habilidades e limitações. As instituições de ensino são incentivadas a desenvolver formas de avaliação que considerem o progresso e as conquistas de cada aluno, valorizando o seu desenvolvimento dentro das possibilidades apresentadas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 foram um importante avanço no sentido de operacionalizar os princípios de inclusão estabelecidos pela LDB e pela Declaração de Salamanca de 1994. Ao proporcionar orientações mais detalhadas sobre como a Educação Especial deve ser implementada no dia a dia das escolas, as diretrizes cooperaram com o trabalho dos gestores escolares e professores, oferecendo subsídios para que a discussão acerca da implementação da inclusão escolar acontecesse de forma mais qualificada e propositiva junto ao Projeto Político-Pedagógico dos sistemas de ensino e das instituições.

A instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em particular, trouxe uma nova perspectiva para a educação de alunos com deficiência. Ao entender o AEE como um serviço complementar ao ensino regular, as diretrizes reforçaram a ideia de que a inclusão não se limita à matrícula de alunos com necessidades especiais na escola, mas implica a oferta de apoios e recursos adequados para que esses alunos possam aprender e se desenvolver junto com seus pares.

Além disso, ao destacar a importância da formação docente, as diretrizes sublinham que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva depende, em grande medida, de profissionais preparados e conscientes das necessidades dos alunos. Em Mantoan (2015), a autora reforça que formar professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas como parte de um processo contínuo de construção profissional. A formação de professores, por conseguinte, tanto em nível inicial quanto continuado, passa a ser vista como um dos pilares da inclusão, uma vez que são esses profissionais que estarão na linha de frente, transformando a prescrição legal e curricular em práticas educacionais comprometidas para o alcance de melhores respostas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Em 2008, o Brasil deu outro passo significativo em direção à consolidação da inclusão educacional com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). Este documento, que representa uma continuidade das diretrizes estabelecidas anteriormente, visa contemplar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

A PNEE-PEI foi elaborada em um contexto de reconhecimento crescente da importância da inclusão e da diversidade no ambiente escolar. Ela se alinha às diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, que estabelece a obrigação dos Estados em prover o acesso à educação para todos, em igualdade de condições.

Os principais objetivos desta política (Brasil, 2008) incluem:

- a) **Promoção da Inclusão:** A política referencia a inclusão efetiva de alunos com deficiência nas escolas regulares, promovendo um sistema educacional que reconheça e respeite a diversidade. O enfoque está em eliminar barreiras e construir um ambiente educacional que possibilite a participação plena de todos os estudantes;
- b) **Valorização da Diversidade:** A política enfatiza a necessidade de valorizar as especificidades e potencialidades de cada aluno, promovendo um currículo que respeite a individualidade e permita adaptações necessárias. A diversidade é entendida como um elemento enriquecedor do processo educativo;
- c) **Apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):** A PNEE-PEI reforça a importância do AEE como um suporte fundamental para os alunos com necessidades educacionais especiais. Este atendimento deve ser realizado de forma integrada ao ensino regular, garantindo que os estudantes recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

A PNEE-PEI representa um marco importante na trajetória da educação inclusiva no Brasil e no ordenamento legal da temática, reforçando a importância de um sistema educacional que abrace todas as pessoas, independentemente de suas condições, e que promova uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. O compromisso contínuo com a implementação e o aprimoramento dessas diretrizes,

no entanto, é indispensável para que se efetive, na prática, os direitos educacionais de todos os cidadãos.

Nesse ínterim, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005/2014, apresenta diretrizes e metas que visam consignar o direito à educação para todos os brasileiros, incluindo, de maneira especial, a educação de estudantes com deficiência. O PNE destaca, em suas diretrizes, a necessidade de promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, reafirmando a importância de políticas que favoreçam “a universalização do atendimento escolar e a eliminação de todas as formas de discriminação, com atenção especial às pessoas com deficiência” (Brasil, 2014).

Entre os pontos centrais relacionados à educação especial e inclusiva (Brasil, 2014), encontram-se:

- a) Meta 4: Assegurar que, até 2024, ao menos 50% dos alunos com deficiência estejam matriculados em classes comuns da educação básica. Essa meta reforça o compromisso com a inclusão e a convivência entre todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais;
- b) Meta 5: Garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados. O PNE prevê a destinação de recursos para a adaptação dos conteúdos e a formação de professores em metodologias inclusivas;
- c) Meta 6: Promover a formação continuada de professores em educação inclusiva, assegurando que os educadores estejam capacitados para atender às necessidades de todos os alunos. A formação específica é crucial para que os docentes possam desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência.

O PNE estabelece que a educação inclusiva deve ser articulada com outras políticas públicas, como saúde e assistência social. Essa integração intersetorial é essencial para a efetivação de um atendimento abrangente e operativo às necessidades dos alunos com deficiência, considerando seu desenvolvimento integral. O plano enfatiza a importância de um trabalho conjunto entre as diversas esferas governamentais, visando a construção de um sistema educacional que atenda de forma holística às demandas dos estudantes.

Em grande importância nesse cenário, no ano subsequente, em 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.146, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que representa um marco significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Essa legislação consolidou avanços já discutidos em âmbito internacional, especialmente em relação à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008. O Estatuto visa reconhecer e prever a inclusão social e a promoção da cidadania das pessoas com deficiência, abordando diversas áreas, incluindo educação, saúde, trabalho e acessibilidade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência traz uma série de dispositivos que têm implicações diretas para a educação inclusiva. Os principais artigos (Brasil, 2015) que destacam esses aspectos incluem:

- a) Art. 28: Este artigo determina que o acesso à educação deve ser garantido a todas as pessoas com deficiência, de acordo com suas necessidades e potencialidades. A educação deve ser promovida em ambientes inclusivos, assegurando a convivência com os demais alunos;
- b) Art. 29: Trata da educação inclusiva como um direito fundamental, estabelecendo que a formação dos profissionais de educação deve contemplar a capacitação para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que reforça a importância da formação contínua e adequada dos educadores;
- c) Art. 30: Este artigo enfatiza a necessidade de garantir que os currículos escolares sejam adaptados para atender a diversidade dos alunos, assegurando que todos tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao estabelecer diretrizes normativas para a concretização de uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, evidencia, simultaneamente, os desafios persistentes na materialização desses direitos no contexto educacional brasileiro. A consumação das disposições legais contidas no Estatuto pressupõe a mobilização intersetorial do poder público, da sociedade civil e das instituições escolares, no sentido de eliminar barreiras de natureza física, pedagógica, comunicacional e atitudinal, promovendo, assim, uma inclusão que transcenda o plano legal e se concretize nas práticas cotidianas das escolas.

Na contramão dos avanços elencados, não obstante sejam evidentes os hiatos entre a prescrição e a realidade prática, o Decreto Nº 10.502, publicado em 30 de setembro de 2020, pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida. No entanto, esse decreto gerou amplas controvérsias e críticas, pois, embora pretendesse promover a educação inclusiva, apresentava uma série de retrocessos em relação aos avanços conquistados nas últimas décadas no campo da educação especial. No mesmo ano, em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela inconstitucionalidade do decreto, sob a relatoria do ministro Dias Toffoli², que argumentou que a proposta violava princípios constitucionais da inclusão e do direito à educação, ao promover a segregação de alunos com deficiência em instituições especiais.

A nova política proposta pelo Decreto Nº 10.502/2020 buscava redefinir a abordagem da educação especial no Brasil, enfatizando a criação de "escolas especiais" e o atendimento segregado para alunos com deficiência. Essa orientação contrasta com os princípios de inclusão que vêm sendo defendidos em legislações anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, bem como por estudiosos do tema.

Mantoan (2021) adverte que a retomada de modelos segregados desconsidera conquistas construídas ao longo das últimas décadas, especialmente no que se refere à garantia de convivência e participação dos estudantes com deficiência no ensino comum. Aranha (2021) destaca que a proposta do decreto afronta frontalmente os dispositivos legais que asseguram a inclusão como condição para o pleno exercício da cidadania. Do mesmo modo, Carvalho (2021) argumenta que a institucionalização de um sistema educacional dual, como previsto no referido decreto, compromete o direito de acesso, permanência e aprendizagem em ambientes inclusivos, ao reforçar a separação entre estudantes com e sem deficiência. Dessa forma, o Decreto nº 10.502/2020 é compreendido por diversos estudiosos como um marco de retrocesso, cujos pressupostos ameaçam a continuidade no processo progressista de efetivação de uma educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Sob a mesma ótica, o decreto (Brasil, 2020) delineava diretrizes que, segundo críticos, poderiam resultar em uma maior exclusão de alunos com deficiência do sistema educacional regular. Entre os principais pontos controversos estavam:

² Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em: 07 jul. 2025.

- a) Reafirmação das Escolas Especiais: O decreto estabelecia que a educação especial deveria ser oferecida preferencialmente em escolas especiais, o que poderia desestimular a inclusão em instituições regulares e marginalizar ainda mais os alunos com deficiência;
- b) Foco no Atendimento Segregado: A política sugeria que o atendimento especializado deveria ocorrer em ambientes distintos do ensino regular, o que ia de encontro à premissa de que todos os alunos devem ter o direito de aprender juntos, respeitando suas individualidades;
- c) Menor Ênfase na Formação de Professores: O decreto não priorizava de forma robusta a formação continuada de professores em práticas inclusivas, uma lacuna significativa considerando que a capacitação docente é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

O Decreto nº 10.502/2020, ao reformular a Política Nacional de Educação Especial, provocou ampla reação de especialistas, instituições acadêmicas e órgãos de controle, por propor diretrizes que contradiziam os princípios da educação inclusiva consolidados na legislação nacional e nos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. A decisão do Supremo Tribunal Federal de declarar sua inconstitucionalidade representou um posicionamento relevante no sentido de reafirmar o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino regular. Ainda que essa decisão não resolva os múltiplos desafios enfrentados pelas redes públicas para garantir acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, ela delimita juridicamente os contornos da política educacional, reforçando a obrigação do Estado de promover ações alinhadas ao modelo de inclusão previsto na Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS LEGAIS EM MINAS GERAIS

Conforme discutido nas seções anteriores, a efetivação da Educação Especial no Brasil teve seu marco significativo com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em Minas Gerais, a primeira norma específica a abordar essa temática foi instituída pelo Conselho Estadual de Educação, após um intervalo de 25 anos. A Resolução CEE Nº 460, datada de 12 de dezembro de 2013, estabelece diretrizes

para a Educação Especial na Educação Básica dentro do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dispõe sobre diversas outras providências.

Subsequentemente, embora de natureza orientativa e não normativa, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) lançou, em 2014, o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Esta cartilha tem como objetivo ampliar a compreensão acerca da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proporcionando informações detalhadas sobre os direitos e os serviços disponíveis para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito da rede estadual. O guia resume as principais normas, diretrizes e orientações relativas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e inclui contatos da SEE-MG pertinentes a assuntos de interesse para pais, alunos e profissionais da educação.

Sete anos após a Resolução CEE Nº 460/2013, a SEE-MG estabeleceu diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais por meio da Resolução SEE-MG Nº 4.256, promulgada em 9 de janeiro de 2020. Em 2021, foi instituída a Resolução SEE-MG Nº 4.496, de 16 de fevereiro de 2021, que regulamenta a organização e o funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados os principais marcos da Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais. Nas seções subsequentes, será realizada uma análise mais detalhada das legislações e diretrizes que regem a Educação Especial e Inclusiva neste estado, com o propósito de identificar as principais conquistas, os desafios enfrentados e as implicações dessas políticas para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência.

Quadro 1 - Marcos da Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais

(continua)

Ano	Marco Legal	Descrição
2013	Resolução CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

Quadro 1 - Marcos da Educação Especial e Inclusiva em Minas Gerais

(conclusão)

Ano	Marco Legal	Descrição
2020	Resolução SEE-MG N° 4.256, de 9 de janeiro de 2020	Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.
2021	Resolução SEE-MG N° 4.496, de 16 de fevereiro de 2021	Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Fonte: Criado pelo próprio autor a partir dos documentos selecionados.

2.2.1 Resolução CEE N° 460/2013

A Resolução CEE N° 460, de 12 de dezembro de 2013, representa um marco significativo na consolidação das normas referentes à Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Não obstante tenha transcorrido um período significativo entre a promulgação da Constituição Federal de 1988, a referida norma emerge em um contexto nacional pautado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal 9.394/1996 – e pela Política Nacional de Educação Especial, estabelecida pelo Decreto 7.611/2011 e pela Resolução do CNE n° 04/2009. Esses documentos delinham diretrizes que buscam prever o direito à educação inclusiva, enfatizando a necessidade de uma abordagem que respeite as especificidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Resolução CEE N° 460 define a Educação Especial como uma dimensão transversal à educação regular, destacando sua integração no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino. Isso é coerente com o princípio da inclusão preconizado pela LDB e pela Política Nacional, que enfatizam a oferta de Educação Especial desde a Educação Infantil, promovendo a acessibilidade e a adequação dos serviços educacionais às necessidades dos alunos.

Os principais elementos desta Resolução incluem a definição de termos-chave como Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), além da identificação do público-alvo, que

compreende educandos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

Outro ponto central da Resolução é a ênfase na formação dos profissionais de educação, que devem possuir habilitação compatível com as especificidades da Educação Especial, bem como a constituição do Centro de Atendimento Educacional Especializado, que posteriormente será regulamentado pela Resolução SEE-MG Nº 4.496/2021. Este aspecto dialoga diretamente com a necessidade de capacitação prevista na legislação federal, consignando que os educadores estejam com formação mínima adequada a atender às demandas dos alunos de forma inclusiva.

É importante sobressaltar, entretanto, que a exigência de formação específica não se configura como diretriz facultativa, mas como uma obrigação estatal voltada à garantia de uma oferta educacional qualificada. Assim, a responsabilidade pela formação e capacitação continuada dos profissionais não pode ser deslocada para os indivíduos, sendo dever do poder público assegurar condições institucionais, técnicas e pedagógicas para que os sistemas de ensino desenvolvam práticas inclusivas, em consonância com os marcos legais e normativos que orientam a política de Educação Especial no país.

Deste modo, as diretrizes contidas na Resolução CEE Nº 460 enfatizam a importância de parcerias intersetoriais, com o intuito de promover um aprendizado contínuo que integre as áreas de educação, saúde e assistência social.

Em síntese, a Resolução CEE nº 460/2013 constitui um marco normativo relevante para a consolidação de políticas educacionais inclusivas no estado de Minas Gerais, ao estabelecer diretrizes e parâmetros que orientam os sistemas de ensino públicos e particulares quanto à organização do processo educacional das pessoas com deficiência. Ao regulamentar aspectos fundamentais da organização da oferta educacional inclusiva, a norma contribui para a estruturação de previsões institucionais para a elaboração de práticas pedagógicas que visam à superação de barreiras no acesso, na permanência e na aprendizagem, alinhando-se aos dispositivos constitucionais e às legislações infraconstitucionais que regem a Educação Especial no Brasil.

2.2.2 Resolução SEE-MG N° 4.256/2020

A Resolução SEE-MG N° 4.256, instituída em 2020, representa um marco significativo na organização da Educação Especial para a rede pública estadual em Minas Gerais. Esta resolução estabelece diretrizes para a normatização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, visando estabelecer parâmetros para que estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas tenham acesso à Educação Especial enquanto modalidade de ensino.

Para facilitar a compreensão e análise dos dispositivos contidos na referida resolução, apresenta-se a seguir o Quadro 2 com um resumo que sintetiza os principais pontos de cada capítulo, evidenciando as interconexões entre os atos normativos estaduais e os princípios estabelecidos pela legislação nacional.

Quadro 2 - Resumo Resolução SEE-MG N° 4.256/2020

(continua)

Capítulo	Síntese
CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES	Estabelece as diretrizes gerais da educação especial, destacando a inclusão como um direito fundamental e os princípios norteadores.
CAPÍTULO II - DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	Define a política estadual de educação especial, alinhando-a às normas federais e aos direitos dos estudantes com deficiência.
CAPÍTULO III - DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA	Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais e estabelece a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas da Rede Estadual.
CAPÍTULO IV - DO PERCURSO ESCOLAR	Garante que o percurso escolar do estudante com deficiência respeite a continuidade de estudos, incluindo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e a flexibilização do tempo de estudo.

Quadro 2 - Resumo Resolução SEE-MG Nº 4.256/2020

(conclusão)

Capítulo	Síntese
CAPÍTULO V - DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	Define o AEE como um serviço complementar à educação regular, com a implementação de tecnologias assistivas e a utilização de Libras para estudantes surdos. Estabelece também a função do Professor de Apoio, que atua junto ao professor regular no acompanhamento dos estudantes com deficiência, garantindo a mediação necessária ao processo de ensino e aprendizagem.
CAPÍTULO VI - DAS ESCOLAS ESPECIAIS	Estabelece normas para as escolas especiais, incluindo a composição das turmas e a equipe multiprofissional.
CAPÍTULO VII - DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	Discute a formação contínua dos professores, com ênfase na capacitação para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.
CAPÍTULO VIII - DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	Apresenta disposições finais, incluindo a responsabilidade dos gestores escolares e o acesso ao PDI pelas famílias.

Fonte: Criado pelo próprio autor da leitura da Resolução SEE-MG Nº 4.256/2020.

Um dos principais pontos abordados na resolução é a definição do papel do professor de apoio, cuja atuação é fundamental para o processo de inclusão. Aduz Pletsch (2009) que “o professor de apoio deve atuar em parceria com o professor regente, contribuindo com estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto da sala de aula comum” (Pletsch, 2009, p. 92). Nesse cenário, o professor de apoio atua como um mediador no processo de ensino e aprendizado, prestando assistência educacional especializada aos alunos que apresentam dificuldades significativas em sua inserção na sala de aula regular. A resolução enfatiza que esse profissional deve ser devidamente capacitado, com formação específica que o habilite a adaptar materiais e metodologias às necessidades dos alunos.

Além disso, a Resolução 4.256/2020 destaca a importância da elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) para os alunos com deficiência. O PDI é uma ferramenta essencial que deve ser construída de forma colaborativa, envolvendo profissionais da educação, familiares e, quando possível, os próprios alunos. Essa abordagem personalizada permite que as estratégias pedagógicas

sejam ajustadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizado mais efetivo.

Ademais, a resolução estabelece a necessidade de articulação entre as escolas e a comunidade, promovendo ações que garantam a inclusão social e educacional dos alunos com necessidades especiais. Essa colaboração é crucial para a formação de um ambiente escolar que respeite a diversidade e ofereça oportunidades equitativas aos estudantes.

2.2.3 Resolução SEE-MG Nº 4.496/2021

A Resolução SEE-MG nº 4.496, de 15 de setembro de 2021, estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Ao normatizar esses centros, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais busca institucionalizar ações voltadas ao fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, articulando-se a dispositivos legais de alcance nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Os CREIs são concebidos como estruturas de apoio técnico-pedagógico, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas estaduais. Entre suas atribuições destacam-se a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, a orientação pedagógica às escolas no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), o suporte na implementação de tecnologias assistivas e a proposição de estratégias para a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e metodológicas.

A Resolução explicita que os CREIs devem atuar de forma articulada com o conjunto da rede estadual e com instâncias externas, promovendo ações intersetoriais. Tal diretriz aponta para a tentativa de construção de um modelo colaborativo de gestão, embora a efetividade dessas articulações dependa de fatores como infraestrutura, recursos humanos qualificados e continuidade das políticas públicas.

A estrutura organizacional dos CREIs prevê sua vinculação administrativa a uma escola estadual de referência, dotada de condições físicas adequadas e de

equipe multiprofissional, composta por professores de apoio à inclusão, intérpretes de Libras, instrutores de braile, profissionais de tecnologia assistiva e outros especialistas. Os centros também contam com Núcleos de Formação Continuada e Núcleos de Tecnologias e Acessibilidade Escolar, responsáveis por desenvolver materiais didáticos acessíveis e promover adaptações necessárias ao ambiente educacional.

No entanto, apesar do caráter inovador do modelo proposto, sua implantação enfrenta desafios concretos. A formação continuada, por exemplo, é reconhecida como pilar da inclusão, mas nem sempre se traduz em processos sistemáticos, contextualizados e integrados à prática pedagógica. Como adverte Mantoan, “não basta apenas inserir a criança com deficiência na escola comum; é preciso garantir condições de aprendizagem que respeitem sua singularidade e promovam seu desenvolvimento pleno” (Mantoan, 2015, p. 55).

Além disso, a simples existência de centros especializados não assegura, por si só, a superação das desigualdades educacionais. A literatura especializada tem destacado que “a política de inclusão, quando não acompanhada de investimentos efetivos, corre o risco de se reduzir a enunciados normativos, distantes da realidade das escolas” (Sábaro; Prieto, 2019, p. 142). A complexidade do processo inclusivo exige uma rede de apoios contínua, o que nem sempre se concretiza nas diferentes regiões do estado, especialmente nas mais periféricas e na ausência de medidas efetivas para provimento de cargos efetivos para compor os centros de referência.

A Resolução SEE nº 4.496/2021 também prevê que os CREIs atuem em articulação com a Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI) e com os Serviços de Apoio à Inclusão das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), instâncias responsáveis por acompanhar, aprovar e orientar as ações desenvolvidas nos centros. Essa articulação busca garantir alinhamento técnico-pedagógico às diretrizes estaduais, embora, na prática, a fluidez desse processo possa variar de acordo com as condições operacionais de cada regional.

De modo geral, a proposta dos CREIs representa um avanço normativo importante na estruturação da política de Educação Especial em Minas Gerais. No entanto, a distância no tocante à realidade das escolas evidencia a necessidade de um acompanhamento crítico e constante sobre os resultados e a efetivação prática dessa política, especialmente no que se refere à sua capacidade de garantir

condições equitativas de atendimento às múltiplas escolas que compõem uma Superintendência Regional de Ensino.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção tem por finalidade apresentar e discutir os principais fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, a partir da descrição da base conceitual de Maria Teresa Eglér Mantoan para a Educação Especial e Inclusiva, bem como dos efeitos provocados pela pandemia de Covid-19 sobre a Educação Especial no Brasil. A construção deste referencial teve como ponto de partida um levantamento bibliográfico realizado entre os anos de 2020 e 2024, período que concentra a emergência sanitária e suas implicações mais diretas sobre as práticas escolares, os processos de inclusão e o direito à educação.

O percurso investigativo teve como fonte principal dois repositórios de excelência acadêmica: o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tais bases reúnem vasto acervo de produções científicas qualificadas, fundamentais para a consolidação do conhecimento educacional em nível nacional. A busca, realizada com os descritores “Educação Especial” e “Pandemia”, resultou na identificação de 271 dissertações e 55 teses na BDTD, além de 1.100 artigos no Portal da CAPES, sendo 322 de autoria nacional. A análise concentrou-se nas produções que abordam o cenário da Educação Especial durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), buscando compreender os desdobramentos da pandemia sobre as políticas e práticas inclusivas.

Para além do levantamento documental e empírico, a base conceitual desta dissertação encontra respaldo nas contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais referências teóricas no campo da Educação Inclusiva no Brasil. Sua produção acadêmica e atuação política têm sido fundamentais para a construção de uma concepção de escola que respeite a diversidade humana como princípio estruturante. A autora defende uma concepção de inclusão escolar que se opõe à mera integração, ressaltando que incluir não significa apenas permitir a presença de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas, sobretudo, transformar a escola para que esta seja capaz de atender a todas e todos, independentemente de suas especificidades. Outrossim, a autora tem desempenhado papel central na formulação de um pensamento crítico e transformador sobre a Educação Especial, ao deslocá-la do paradigma da segregação para o da convivência, da normalização para a aceitação das

singularidades, e do atendimento paralelo para a responsabilidade pedagógica solidária.

A atual conjuntura pandêmica impõe a necessidade de revisitar as três perguntas fundamentais que orientam o debate sobre a inclusão, propostas por Mantoan em sua obra clássica *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (2015). No contexto do REANP, o “o que” da educação inclusiva (assegurar o direito à aprendizagem para todos) tornou-se uma meta ainda mais desafiadora diante da transição abrupta para o ensino remoto. O “por quê”, que enfatiza justiça social, valorização da diversidade e garantia de direitos ganha nova urgência diante das desigualdades exacerbadas pela pandemia. Por fim, o “como”, relacionado às estratégias pedagógicas, à formação docente e às adaptações necessárias, revela as fragilidades estruturais do sistema educacional, que se mostraram insuficientes para responder às demandas específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial em ambiente virtual.

Nesse sentido, as reflexões de Mantoan adquirem maior relevância ao iluminar as falhas estruturais evidenciadas pelo ensino remoto emergencial, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Sua obra oferece fundamentos teóricos potentes para compreender que a responsabilidade pelas barreiras educacionais impostas não pode ser atribuída aos estudantes ou aos docentes isoladamente, mas sim à organização e ao preparo do sistema de ensino como um todo.

Assim, as subseções que compõem este capítulo estão organizadas de modo a articular o levantamento de produções acadêmicas e normativas com o referencial teórico-conceitual da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como eixo estruturante o pensamento de Mantoan. Busca-se, portanto, estabelecer um diálogo entre teoria e realidade educacional, destacando as contradições, avanços e desafios enfrentados pelas políticas públicas voltadas à inclusão escolar no Brasil, especialmente durante o período pandêmico. Com isso, pretende-se discorrer sobre a teoria necessária à compreensão do fenômeno investigado, fortalecendo o rigor e a legitimidade científica da análise empreendida.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A inexistência de políticas públicas adaptadas à realidade da inclusão na educação resultou na exclusão gradual do aluno com deficiência na educação remota, revelando a fragilidade do sistema educacional em um contexto atípico (Freire *et al.*, 2020). A educação a distância como alternativa é uma questão para continuar adotando a alternativa tomada, os obstáculos sobre acessibilidade, formação de professores e mudanças no currículo não foram favoráveis para uma prática de ensino inclusiva (Pimentel, 2020; Miranda, 2021).

Os desafios dos alunos que dependem da educação especial para ter acesso, participar e interagir com o conteúdo e com os professores são diretamente proporcionais ao déficit de apoio tecnológico e de políticas educacionais (Souza *et al.*, 2021). Dessa forma, aqueles que defendem a luta pela inclusão escolar são desafiados a superar a visão que temos das construções teóricas da educação especial e seu entendimento do que entendemos por inclusivo, tomando os escritos de Maria Teresa Eglér Mantoan como orientação, em termos efetivos para estabelecer “a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado direito à diferença, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente” (Pierucci, 1999, p. 7).

Para Mantoan (2000), a inclusão é uma nova ordem educacional, fundamentada no direito à diversidade, harmonia e concebida como uma ruptura diante da lógica de exclusão, e que se organiza como uma escola para todos. No final, a autora conclui que lidar com as peculiaridades dos estudantes não pode ser feito à margem do movimento pedagógico comum, mas sim que deve ocorrer em seu próprio projeto (Mantoan, 2007). Nesse contexto, Mantoan (2003) aponta que a inclusão escolar representa uma possibilidade concreta de questionar práticas sedimentadas. A concepção de escola para todos, proposta por Mantoan, pressuporia outra cultura escolar para ver as singularidades de cada um em relação ao ensino e à aprendizagem, para ela

a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos estudantes as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas sempre se avalia

o que o estudante aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa 'o que' e 'como' a escola ensina, de modo que os estudantes não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (Mantoan, 2003, p. 18).

O desafio, nesse sentido, não está apenas em garantir o acesso, mas em efetivar a permanência com qualidade e equidade, o que pressupõe uma profunda revisão das intencionalidades pedagógicas e das formas de organização do trabalho educativo, ainda mais desafiadores no contexto da crise sanitária que se impôs. Destarte, a pandemia de Covid-19 deixou claro que essa relação sem costura entre a educação especial e a educação regular ainda está subdesenvolvida em vários sistemas escolares públicos. Alves e Barcelos (2022) apontam que o AEE, em várias escolas, continuou separado do trabalho dos professores regulares, sendo desenvolvido de forma isolada, sem relação com os conteúdos curriculares e com pouca mediação. Foi essa circunstância que revelou uma aparente discrepância entre a retórica das políticas inclusivas e sua implementação nas práticas pedagógicas do dia a dia.

Não se pode, todavia, atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade pelas fragilidades evidenciadas no período da pandemia, especialmente no que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia da inclusão. A súbita transposição do ensino presencial para o remoto recaiu de forma abrupta sobre os docentes, que, sem o devido preparo prévio, viram-se obrigados a transformar espaços domésticos, como salas e quartos, em ambientes de ensino, muitas vezes com escassos recursos tecnológicos e suporte institucional. Além disso, os próprios atos normativos que regulamentaram o período emergencial reconhecem a importância da formação continuada dos profissionais da educação para lidar com os desafios da inclusão, formação esta que, em grande parte, não se concretizou no tempo necessário.

Batista (2021) destaca que muitos professores da educação regular sequer receberam orientações claras sobre como atender, no ensino remoto, os estudantes com deficiência, o que comprometeu significativamente a praticabilidade da proposta inclusiva durante esse período. Tal realidade expõe a necessidade de uma reconfiguração profunda da formação docente, não apenas do ponto de vista técnico, mas também político e pedagógico. Como enfatiza Mantoan:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva, implica

ressignificar o seu papel, o da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (Mantoan, 2015, p. 81).

Trata-se, portanto, de compreender que a inclusão exige mudanças estruturais e formativas que extrapolam a esfera individual do professor, convocando o sistema educacional como um todo à responsabilidade pela construção de práticas efetivamente inclusivas.

Em contexto pandêmico, a perspectiva da educação inclusiva, portanto, instaura uma ruptura nas concepções tradicionais que estruturam a escola, ao desafiar tanto os fundamentos institucionais quanto as múltiplas funções sociais do docente. Essa transformação exige uma revisão profunda da maneira como os educadores se percebem em sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que convoca uma reconfiguração do papel atribuído ao estudante e ao seu núcleo familiar no contexto em questão. Este, enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, não pode mais ser concebido a partir de padrões fixos, normativos ou idealizados (Mantoan, 2003). Essa mudança de orientação analítica, promovida pela inclusão, impõe uma série de desafios que precisam ser enfrentados no âmbito do novo paradigma educacional intensificado pela crise sanitária.

Enquanto modalidade de ensino, a Educação Especial deve considerar, de maneira articulada, as múltiplas dimensões do acesso ao processo educativo, as quais envolvem não apenas aspectos físicos e comunicacionais, mas também metodológicos e atitudinais. A remoção dessas barreiras é condição indispensável para a efetiva participação de todos os estudantes nos espaços escolares. Nesse sentido, Mantoan (2007) ressalta que a acessibilidade não deve ser compreendida como um benefício direcionado a determinados grupos, mas sim como um princípio fundamental para garantir a plena participação de todos no ambiente educacional.

No contexto do ensino remoto emergencial, instaurado durante a pandemia de Covid-19, essa discussão ganhou novos contornos. Pimentel e Miranda (2025) destacam que a acessibilidade digital se configurou como um dos maiores entraves à continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando a necessidade de se garantir o uso de tecnologias assistivas adequadas, a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos da educação inclusiva. Assim, assegurar condições de acessibilidade,

em suas diversas expressões, é um dos pilares para a efetivação do direito à educação de todos os estudantes, sobretudo daqueles com deficiência.

Nesse cenário, a pandemia de Covid-19 também evidenciou a necessidade de se repensar os projetos curriculares, destacando a importância de que estes considerem, desde sua concepção, a diversidade presente no ambiente escolar. Uma das abordagens que vêm sendo discutidas como fundamento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – ou *Universal Design for Learning* (UDL). Trata-se de uma perspectiva educacional que busca garantir o acesso equitativo ao ensino para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou necessidades específicas.

Fundamentado na premissa de que o currículo deve ser flexível e responsivo às múltiplas formas pelas quais os alunos aprendem e expressam seus saberes, o DUA propõe três princípios orientadores: a oferta de múltiplos meios de representação, de ação e expressão, e de engajamento. Conforme elucidam Costa-Renders *et al.* (2022),

Desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores atuantes no *Center for Applied Special Technology*, o *Universal Design for Learning* (UDL), conhecido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em português, busca romper com a utilização de metodologias, espaços e recursos específicos para estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, baseando-se em princípios norteados pela multiplicidade de formas e materiais para o ensino inclusivo, inclusive em ambientes virtuais de aprendizagem tal qual exigiu o ensino remoto emergencial. [...] A abordagem curricular proposta pelo DUA vem ao encontro do modelo social de deficiência, compreendendo o ser humano como um ser social, cuja deficiência origina-se da interação das pessoas com o meio ambiente e da relação entre pessoas com e sem deficiência nos diferentes contextos sociais. Deste modo, o DUA alinha-se à premissa segundo a qual se faz necessário transferir a responsabilidade de promover adequações escolares ao próprio ambiente de aprendizagem (Costa-Renders *et al.*, 2022, p. 7).

Tal concepção reforça a ideia de que o planejamento pedagógico deve, desde o início, contemplar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como um desafio a ser resolvido posteriormente.

As medidas tomadas para sustentar a educação revelaram que os sistemas educacionais são frágeis na realização da educação inclusiva tanto no nível de políticas quanto de implementação (Pagaiame *et al.*, 2022). Muitos sistemas escolares não tinham alternativas tão atraentes para o AEE remoto que afetaram a

acessibilidade a este currículo e o direito à participação plena (Bandeira; Pedrosa, 2021).

Nesse sentido, é importante enfatizar que não se trata de sublinhar a inclusão escolar como uma medida pontual para casos particulares, mas uma verdadeira transformação da escola e seu funcionamento. Literalmente tomar uma posição nesse sentido envolve considerar a diferença entre os seres humanos como a diferença que funda a igualdade na prática educacional, uma questão chave em Mantoan.

Além disso, é importante enfatizar que a função da educação especial não se realiza em si e por si mesma, mas surge como um produto de opções pedagógicas e políticas que devem ser debatidas e assumidas pela escola como um todo. Mantoan (2007) aponta que a escola inclusiva é uma escola em que todos os profissionais são responsáveis pelo processo educacional de todos os alunos; isso distingue a fragmentação entre a educação regular e especial. Araújo e Amorim (2021) enfatizam que essa responsabilidade compartilhada deve ser um imperativo em tempos de crise, como em uma pandemia, onde o risco de exclusão educacional é aumentado, exigindo respostas coletivas, criativas e solidárias.

A inclusão, portanto, não pode se limitar a ter estudantes na escola, mas deve oferecer condições adequadas para a aprendizagem e participação, uma perspectiva que não mais considera as diferenças como obstáculos ao processo de aprendizagem, mas sim como elementos constitutivos do fenômeno educacional. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão não é apenas um princípio normativo, mas também uma concepção ética e política de educação que assume a escola como um ambiente de convivência e valorização da singularidade humana (Mantoan, 2000).

Por essa razão, o quadro teórico que se pretende apresentar neste capítulo terá como foco discutir os principais conceitos de educação inclusiva teorizados por Maria Teresa Eglér Mantoan, e sua articulação com os desafios intensificados no cenário pandêmico. Por essa razão, nesse contexto de aprendizagem baseada na “pedagogia de emergência” (Lima, 2021), é necessário ler de forma crítica a produção acadêmica e as políticas educacionais do período analisado e argumentar as consequências de tal aprendizagem quando estendida, reduzida ou confirmada pela ocorrência do ensino remoto. Essa perspectiva analítica busca refletir sobre a

consolidação de uma educação que defenda os direitos humanos, a igualdade e o respeito à diversidade (Alves; Barcelos, 2022).

3.1.1 Fundamentos Teóricos da Educação Especial e Inclusiva

A Educação Especial, sob a ótica da educação inclusiva, muitas vezes, é erroneamente reduzida à garantia do acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular. Essa visão limitada desconsidera a verdadeira essência e a amplitude dessa modalidade de ensino. De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação (PNEE-PEI), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Segundo Mantoan (2015),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas todos os estudantes, para que possam alcançar sucesso dentro do sistema educacional como um todo (Mantoan, 2015, p. 28).

Dessa maneira, a Educação Especial, historicamente concebida como uma modalidade de ensino destinada a educar pessoas com deficiência de forma segregada, gradativamente, foi incorporada aos sistemas de ensino regular. Franco e Schutz (2019) argumentam que esse processo não foi espontâneo, mas resultado de pressões sociais e conquistas de movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Mazzota (2013), no percurso histórico da educação das pessoas com deficiências, até o século XVIII, as concepções predominantes sobre a deficiência estavam fortemente associadas a crenças místicas e ocultistas, sem qualquer respaldo científico que pudesse fundamentar a compreensão realista do fenômeno. Até meados do século XX, o modelo dominante era o de instituições especializadas, que se afastam da proposta de inclusão e reforçavam a separação entre os indivíduos com deficiência e o restante da sociedade. Conforme o exposto por Pletsch e Souza (2021):

[...] para a Educação Especial a disputa histórica entre a educação pública e as instituições segregadas filantrópicas privadas ficou explicitada na adoção do termo *preferencialmente* para referir-se à educação dessa parcela da população na rede regular de ensino (Pletsch; Souza, 2021, p. 1.289).

De maneira congruente Meletti e Bueno (2016) corroboram ao afirmar que:

A educação especial brasileira, em seu processo histórico, se constituiu com um distanciamento do ensino regular, destacando a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educar esses alunos (Meletti; Bueno, 2016, p. 5).

Contudo, a partir dos anos 1980, o avanço das lutas por direitos das pessoas com deficiência contribuiu para a reconfiguração das políticas educacionais, promovendo marcos legais mais alinhados aos princípios da inclusão. Pletsch e Souza (2021) afirmam que, nos documentos publicados entre 1994 e 2008, observou-se uma evolução significativa no reconhecimento dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Sob a ótica das autoras, esse avanço foi marcado pela incorporação dos princípios do modelo social da deficiência, que coloca ênfase na eliminação das barreiras sociais e estruturais enfrentadas por pessoas com deficiência, em substituição à abordagem predominantemente centrada no modelo médico, que priorizava aspectos clínicos e individuais da deficiência (Pletsch; Souza; 2021, p. 1.286).

É imperioso destacar, no entanto, a observação de Mittler (2003) ao salientar que “a inclusão não se refere apenas à inserção de crianças nas escolas regulares, mas à transformação dessas instituições para torná-las mais responsivas às necessidades de todos os alunos” (Mittler, 2003, p. 16). O desafio não é apenas integrar alunos com deficiência em classes regulares, mas garantir a plena participação e aprendizagem: muito mais cultural, prática e institucionalmente baseada do que meramente física (Mantoan, 2007).

Por um lado, a inclusão escolar torna-se uma proposição que questiona os padrões de normalidade que historicamente sustentaram o modelo educacional brasileiro; por outro, amplia a ideia do direito à educação afirmando que todas as pessoas, com suas condições, devem aprender juntas nas mesmas instituições (Mantoan, 2007). Isso requer o reconhecimento de que o sistema escolar deve ser moldado de acordo com a diversidade dos alunos, em vez de ter sido projetado para servir apenas àqueles que aderem a uma lógica homogênea (Ropoli *et al.*, 2010).

Essa noção é inconsistente com a mera inserção de alunos com deficiência na educação regular, mas sim com a transformação do projeto pedagógico embutido em toda a escola, para que todos possam acessar e se beneficiar dele.

Ao considerar o princípio da educação inclusiva, a Educação Especial visa não apenas a promoção do acesso, mas também a igualdade de oportunidades e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas limitações, características ou habilidades individuais. A premissa fundamental reside no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade, mediante a adaptação dos currículos, a disponibilização de recursos educacionais especializados, a formação continuada docente e o suporte necessário para lidar com a heterogeneidade no ambiente escolar. Assim, o foco desloca-se do simples ingresso dos alunos no sistema educacional para a criação de condições que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, por meio de um ensino de qualidade. Em termos gerais, isso significa que uma escola inclusiva reconhece que as pessoas aprendem à sua maneira e, portanto, as estratégias de ensino precisam ser variadas, abertas e adaptáveis (Mantoan, 2000).

Sob essa ótica, a inclusão educacional não se restringe às pessoas com deficiências, mas abrange todos aqueles que enfrentam barreiras ao aprendizado e à participação. Tal visão é corroborada por Mafra *et al.* (2024), ao afirmarem que

[...] mesmo ampliando-se o conceito de inclusão educacional e entendendo-se ele como assegurado a todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiência, é, na verdade, para esse atendimento que as primeiras discussões sobre a proposta de educação inclusiva estiveram voltadas (Mafra *et al.*, 2024, p. 143).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988), além de pressupor, no artigo 208, inciso V, que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada um" (Brasil, 1988). Como destacado por Mantoan (2015), a Carta Magna brasileira consagra o direito à educação a todos os cidadãos, sem distinções, ao mesmo tempo que reconhece as capacidades individuais como fundamentais para o processo educativo. Nesse sentido, como corroboram Horta, Silva e Araújo (2024),

a ideia de uma educação inclusiva, que educa a todos os alunos em salas de aula regulares e com oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades, visa preconizar as ações de quaisquer governos para o atendimento de pessoas com deficiência (Horta; Silva; Araújo, 2024, p. 2).

A Educação Especial tem sido um campo de estudo amplamente discutido em diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia, psicologia e sociologia. As pesquisas sobre esse tema buscam compreender as particularidades e desafios que envolvem a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Nos termos estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o grupo de estudantes público-alvo da Educação Especial é definido nos seguintes termos:

1. Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
2. Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
3. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 11).

À luz da mesma definição, nos marcos legais da política educacional brasileira, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são reconhecidas como parte do grupo de pessoas com deficiência³ e, portanto, são público-alvo da Educação Especial no referido subgrupo. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, afirma expressamente, em seu art. 1º, § 2º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, s/p). Esta definição está em consonância com o disposto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que adota uma concepção ampliada de deficiência, compreendendo-a como o

³ Disponível em: <https://bit.ly/teagov>. Acesso em: 07 jul. 2025.

resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras atitudinais e estruturais que limitam a participação plena e efetiva dos sujeitos na sociedade.

No campo educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também contempla os estudantes com autismo dentro da categoria dos "transtornos globais do desenvolvimento", reforçando seu direito à educação inclusiva, preferencialmente em classes comuns, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Do ponto de vista teórico, autores como Mantoan (2006) e Baptista (2017) defendem que a inclusão escolar de estudantes com TEA requer o reconhecimento da diversidade como parte intrínseca do ambiente educacional e a superação de práticas segregadoras, destacando que a escola inclusiva deve promover estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades cognitivas, sociais e comunicativas desses sujeitos.

O reconhecimento legal do TEA como deficiência tem possibilitado maior visibilidade e registro desses estudantes no Censo Escolar da Educação Básica. Dados do Censo Escolar 2024, coordenado pelo Inep/MEC, mostram que o número de estudantes com TEA matriculados na educação básica saltou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, um aumento de 44,4% em apenas um ano⁴. Esse crescimento acompanha uma tendência observada desde 2022: entre 2022 e 2023, a base de alunos com TEA evoluiu de cerca de 429 mil para 636 mil matrículas, um incremento de quase 48%. Tais dados indicam não apenas maior visibilidade social do espectro autista, mas também uma demanda crescente por melhorias nas práticas pedagógicas, na formação docente e em ações de suporte no Atendimento Educacional Especializado. Essa expansão pode ser atribuída a diversos fatores, como o aprimoramento dos instrumentos diagnósticos, a ampliação do debate público sobre o espectro autista, bem como a obrigatoriedade da matrícula desses estudantes na rede regular de ensino, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 12.764/2012.

Ao longo dos anos, diferentes abordagens teóricas têm sido utilizadas para entender os processos de inclusão escolar, suas limitações e potencialidades. Uma das abordagens mais relevantes no campo da Educação Especial é a perspectiva sociointeracionista, influenciada pelas ideias de Lev Vygotsky. Segundo essa

4

Disponível

em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 07 jul. 2025.

perspectiva, o desenvolvimento cognitivo e social de uma criança é moldado pela interação com o meio social, cultural e histórico. Vygotsky (1989) afirma que a deficiência não deve ser vista como uma limitação intrínseca ao indivíduo, mas como uma diferença que pode ser mediada por interações sociais e recursos pedagógicos adequados.

Portanto, a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar envolve o reconhecimento de que a aprendizagem é um processo no plural, que não acontece da mesma forma para todos, exigindo assim a construção de caminhos pedagógicos que respeitem a diversidade de aprendizagem (Mantoan, 2000). Essa abordagem tem grande impacto nas políticas de educação inclusiva, ao reforçar que as limitações de aprendizagem de estudantes com deficiência podem ser minimizadas por meio de um ambiente escolar inclusivo, que valorize a interação social e as potencialidades individuais.

A Teoria da Inclusão Total, proposta por Aranha (2001), também tem grande relevância no campo da Educação Especial. De acordo com Aranha, a educação inclusiva deve ser baseada no direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições, a aprenderem juntos, em um mesmo espaço escolar, com igualdade de oportunidades. A autora argumenta que "a inclusão não deve ser vista como um favor ou concessão, mas como um direito que não pode ser negado" (Aranha, 2001, p. 45). Para que isso seja possível, é necessário que as escolas adotem práticas pedagógicas flexíveis, utilizem tecnologias assistivas e promovam uma cultura escolar que valorize a diversidade. Aranha enfatiza que a formação contínua dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência.

No que diz respeito aos desafios da implementação da Educação Especial sob a ótica da educação inclusiva, Oliveira (2019) destaca que muitos sistemas educacionais ainda enfrentam dificuldades para incorporar práticas inclusivas de forma efetiva. A autora aponta que a falta de recursos financeiros e humanos, a escassez de formação docente específica e as infraestruturas escolares inadequadas são fatores que comprometem a qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência. Embora o discurso inclusivo esteja presente nas diretrizes educacionais de muitos países, Oliveira (2019) alerta que a realidade cotidiana das escolas ainda está longe de garantir uma inclusão plena. Para a autora, a educação inclusiva precisa de um suporte contínuo por parte do Estado, que inclua

investimentos em formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e adaptação física das escolas.

Além dos desafios estruturais, o preconceito e a discriminação também surgem como obstáculos para a efetivação da inclusão escolar. Silva e Campos (2020) discutem que, apesar dos avanços legislativos e das políticas de inclusão, as atitudes de discriminação e segregação ainda estão enraizadas na sociedade e nas escolas. Os autores defendem que a conscientização e a formação contínua de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, pais e alunos, são essenciais para transformar as práticas pedagógicas e a cultura escolar de forma a acolher a diversidade. Para eles, a inclusão escolar não deve ser tratada apenas como uma questão de técnica pedagógica, mas também como uma questão ética e de direitos humanos.

Outro aspecto discutido na literatura sobre Educação Especial é a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o sucesso da inclusão escolar. O AEE é um serviço de apoio pedagógico que complementa ou suplementa o processo de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Segundo Mendes (2010), o AEE deve ser oferecido de forma articulada com o ensino regular, respeitando as particularidades e potencialidades de cada aluno. Mendes (2010) defende que o AEE é uma estratégia crucial para garantir que os alunos público-alvo da Educação Especial recebam os apoios necessários para o desenvolvimento de suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação social. Consoante Rocha e Vieira (2021),

o Atendimento Educacional Especializado, mais conhecido como AEE, viabiliza identificar, organizar e elaborar recursos que rompam as barreiras que dificultam a participação dos estudantes, levando em consideração suas dificuldades específicas (Rocha; Vieira, 2021, p. 6).

Nesse sentido, as autoras destacam que os recursos pedagógicos e tecnológicos aplicados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando integrados ao trabalho dos profissionais da educação, em especial ao professor regente, favorecem o planejamento e a execução de atividades voltadas para os estudantes da educação especial. Essa articulação permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantem um aprendizado mais profundo e significativo

para esses alunos, promovendo sua participação efetiva no processo educacional (Rocha; Vieira, 2021).

A crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 evidenciou as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange à inclusão de alunos com deficiência. Aduzem Camizão, Conde e Victor (2021) que

o público-alvo da educação especial (PAEE) matriculado nas escolas das redes públicas enfrenta, nesse momento, um duplo desafio: o primeiro refere-se às condições históricas de garantir a inclusão, presentes no processo de escolarização, amplamente discutido ao longo dos anos; o segundo emerge da pandemia e dos desafios para assegurar a inclusão no ensino remoto, de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos (Camizão; Conde; Vieira, 2021, p. 3).

É evidente que o contexto da pandemia de Covid-19 trouxe novos desafios para a Educação Especial, como mencionado pelos autores, bem como na revisão de Santos e Lima (2021). A adoção do ensino remoto emergencial gerou um cenário de desigualdades ainda mais evidentes para os alunos com deficiência. A literatura revela que muitos alunos enfrentaram dificuldades de acesso à tecnologia e à internet, além da falta de recursos pedagógicos adaptados para suas necessidades. Para Mascarenhas e Franco (2020)

A atividade não presencial por mídia digital requer uma estrutura bem mais complexa que a presencial, pois necessita que cada família disponha de computador com acesso à internet ou um celular com disponibilidade de dados móveis para acessar a plataforma, link, vídeo aula e ou orientações escolares (Mascarenhas; Franco, 2020, p. 5).

Na mesma perspectiva, como apontado por Cury *et al.* (2020), a pandemia ocasionou a desestabilização das rotinas e evidenciou as disparidades que permeiam a sociedade, especialmente no que se refere à educação e ao acesso à informação e à tecnologia. Todavia, os autores ressaltam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se limita ao contexto físico das salas de recursos multifuncionais, sugerindo que sua aplicação pode ser ampliada para além desses espaços, visando uma efetiva inclusão educacional, logo:

[...] em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes que dele necessitem, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades (Cury *et al.*, 2020, p. 4).

Nesse cenário, evidencia-se uma sociedade marcada por desigualdades profundas: enquanto uma parte da população dispõe de condições adequadas, como acesso estável à internet, dispositivos tecnológicos e espaços físicos apropriados, permitindo a participação em aulas online, outra parcela significativa enfrenta dificuldades ainda mais fundamentais, como a falta de acesso a serviços básicos de saúde, moradia adequada e alimentação. Nessas circunstâncias, o acesso a recursos tecnológicos se torna uma barreira quase intransponível para muitos (Alves *et al.*, 2020).

Kassar (2021) discute que, nesse período, o AEE e as práticas inclusivas foram significativamente comprometidos, o que gerou prejuízos no processo de aprendizagem desses estudantes. A autora sugere que a pandemia evidenciou a necessidade de um planejamento mais cuidadoso e estruturado para garantir o direito à educação em situações de emergência.

Durante esse período, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) adotado pela rede estadual de Minas Gerais, regulamentado por uma série de legislações emergenciais, buscou prever formas de acesso aos estudantes típicos à instrumentos pedagógicos para a continuidade dos estudos. No entanto, sem versões adaptadas e orientações mínimas para o público-alvo da Educação Especial. Importa salientar que o simples acesso às atividades propostas pelo REANP não garante a efetiva inclusão desses alunos. A prática real da inclusão depende da eliminação de barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas, tecnológicas ou atitudinais, que impeçam o desenvolvimento integral do estudante e sua plena preparação para o exercício da cidadania. Para Melo e Kassar (2022):

o distanciamento social, somado à falta de acessibilidade nas plataformas digitais e à carência de formação dos docentes para trabalhar com esses alunos de forma remota, resultou em um agravamento das desigualdades educacionais (Melo; Kassar, 2022, p. 45).

Mantoan (2015) também pontua que, embora a democratização da escola tenha permitido o ingresso de novos grupos sociais no sistema educacional, o conceito de democratização muitas vezes é confundido com a massificação do ensino. No contexto do REANP, essa massificação ocorreu por meio da padronização de recursos pedagógicos, criando um paradoxo entre inclusão e

exclusão. A tentativa de universalizar o acesso educacional, uniformizando os métodos e ferramentas, resultou, paradoxalmente, na exclusão de grupos que, por não possuírem os meios necessários para acessar tais recursos, acabaram marginalizados. Nesse sentido, a análise de Bourdieu (2014, p. 9) se revela pertinente ao afirmar que “a escola, por meio de sua ação pedagógica, exerce uma violência simbólica ao impor como universal um arbitrário cultural”, funcionando assim como “uma instituição a serviço da reprodução de privilégios” (Jourdain; Naulin, 2017, p. 81).

Essa exclusão, que geralmente é disfarçada, está, no entanto, relacionada a práticas pedagógicas que não consideram as necessidades de alguns alunos, o que apenas perpetua desigualdades e obstrui o potencial de desenvolvimento de cada um deles (Mantoan, 2007). Ao sugerir que a escola seja reestruturada para corresponder à diversidade, a autora ressalta que não há uma mudança pontual, mas sim sistêmica, na qual definições, estratégias e avaliações devem ser revistas.

Vale mencionar que uma proposta inclusiva é guiada pela defesa da escola pública de qualidade para todos, cujo planejamento curricular inclui os princípios de equidade e justiça social. Com a aprendizagem aqui entendida como um processo ativo, situado e coletivo que ocorre através da interação de diferentes pessoas em um ambiente que reconhece, aprecia e valoriza a diferença (Mantoan, 2007). Essa interpretação contradiz o discurso da meritocracia escolar, que muitas vezes atribui ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades, deixando de reconhecer a determinação estrutural sobre o desempenho acadêmico (Ropoli *et al.*, 2010).

Assim, as bases teóricas da inclusão propostas por Maria Teresa Eglér Mantoan estabelecem um firme quadro conceitual para uma reformulação da educação atual e a materialização de uma escola que acolhe, respeita e educa qualquer pessoa. Superar a regra da exclusão, como argumenta a autora, exige politicamente e pedagogicamente um compromisso com a diversidade e a construção de processos educacionais onde a diversidade não é apenas aceita, mas valorizada (Mantoan, 2000). A escola é responsável pelo desenvolvimento de cada aluno, garantindo uma aprendizagem significativa para todos, considerando o aprofundamento da acessibilidade e a plena participação de todos os alunos (Mantoan, 2007).

3.1.2 A Distinção entre Integração e Inclusão

A distinção entre os conceitos de integração e inclusão é fundamental para compreender os desafios e avanços da Educação Especial nas últimas décadas. Enquanto a integração pode ser entendida como o simples ato de inserir o estudante com deficiência no espaço físico da escola regular, muitas vezes sem a garantia de condições efetivas para sua participação plena, a inclusão, segundo Mantoan (2015), representa uma transformação profunda das estruturas pedagógicas e institucionais. Ela afirma que “incluir é muito mais que inserir [...]: é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem” (Mantoan, 2015, p. 36). A inclusão exige que a escola não apenas receba o aluno com deficiência, mas que também adapte suas práticas para assegurar que todos possam aprender e se desenvolver em igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca a incompatibilidade da integração com a verdadeira inclusão, ao afirmar que esta “consiste na inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 37), eliminando qualquer forma de segregação ou exclusão. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de repensar o papel social da escola, que deve ser um espaço de convivência e aprendizado para a diversidade, superando a simples coexistência física para garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Como modelo anterior, a integração assume que o aluno com necessidades especiais deve se moldar à forma preexistente da escola geral para que o aluno permaneça nessa escola, de modo que a ajuda externa seja dada uma vez que o aluno mostre que é capaz de acompanhar o que é comum (Mantoan, 2000). Em vez disso, a inclusão é conceituada como e serve como uma proposta para mudar o funcionamento da escola para alcançar todos os estudantes, independentemente das características ou condições situacionais do aluno (Mantoan, 2007).

Convém refletir, contudo, que no período pandêmico não foi apenas a inclusão que se viu comprometida, mas também a integração, entendida como a convivência e a interação social entre estudantes com e sem deficiência, a qual sofreu consideráveis prejuízos. A adoção de modelos remotos e híbridos, embora necessários e compulsórios pela crise sanitária, fragilizou os vínculos sociais e as possibilidades de convívio cotidiano que são essenciais para o processo inclusivo. A

segregação, ainda que de natureza virtual, reforçou barreiras que vão além do espaço físico, impactando diretamente o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A lógica integrativa que ainda subjaz a muitas das práticas escolares é fundada em parâmetros de classificação e avaliações diagnósticas, na medida em que limitariam o potencial do sujeito de estar na escola regular. É essa visão que fundamenta modelos pedagógicos que afirmam que a escola não pode mudar e é o aluno que deve se encaixar nela, em suas normas e exigências (Mantoan, 2000). Novos estudos mostram que essa lógica ainda está em vigor, mesmo em políticas supostamente inclusivas, como demonstrado pela análise de Pagaiame *et al.* (2022), que encontraram abordagens escolares tendendo a simplesmente colocar o aluno na escola sem garantir a participação.

Por um lado, o modelo integrativo ofereceu suporte pedagógico adicional direcionado à adaptação de materiais para o contexto escolar; por outro, manteve-se uma lógica estrutural pouco modificada, na qual as práticas e o currículo da escola regular permaneceram pouco flexíveis para abarcar a diversidade dos estudantes. Essa situação reforçou a distinção entre alunos “capazes” e “incapazes”, atribuindo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) um papel compensatório, desvinculado da proposta curricular integrada (Mantoan, 2015).

É importante destacar, entretanto, que, durante a pandemia, educadores e equipes pedagógicas enfrentaram desafios inéditos e inesperados, atuando em um contexto de incertezas, preocupações diversas devido à situação sanitária, falta de preparo específico, escassez de orientações claras e de ferramentas adequadas ao trabalho. Conforme apontam Natividade *et al.* (2021), a predominância da lógica segregacionista nos AEE nesse período não pode ser compreendida como fruto de negligência individual, mas sim como consequência das limitações institucionais e da ausência de estruturas adequadas para a inclusão plena em um cenário de ensino remoto emergencial. Assim, o cenário pandêmico evidenciou fragilidades históricas e a urgência de repensar as políticas e práticas escolares, reforçando que o processo de inclusão demanda mudanças sistêmicas, formação continuada e apoio institucional consistente, além do comprometimento dos profissionais.

Adicionalmente, Costa-Renders *et al.* (2022) discorrem que tal lógica foi dramatizada no ensino remoto emergencial, no qual recursos digitais padronizados foram apresentados a docentes, comunidade escolar e estudantes público-alvo da

Educação Especial, sem treinamento e reconhecimento paralelo de suas funcionalidades e necessidades, fornecendo assim sustentação às barreiras de ensino presencial já existentes.

Nesse sentido, a inclusão se distingue da integração justamente por exigir uma transformação estrutural mais profunda, na qual a escola não apenas acolhe os alunos, mas se reorganiza e adapta seus processos pedagógicos para garantir o pleno desenvolvimento de todos. Assim, ao contrário do modelo integracionista, que mantém a responsabilidade pela adaptação quase exclusivamente no aluno, o paradigma inclusivo impõe que a própria instituição escolar seja protagonista das mudanças necessárias. É, portanto, uma inversão de responsabilidade: o sujeito não precisa se encaixar na escola, mas a escola deve ser organizada para que todos possam se encaixar, igualmente (Mantoan, 2007). A inclusão não se restringe à gestão escolar, aos métodos de trabalho, à qualidade das avaliações ou ao uso dos espaços pedagógicos; ela se configura, sobretudo, como uma política que visa à construção de uma escola mais democrática e plural (Mantoan, 2000). Araújo e Amorim (2021) destacam transformações significativas ao relatarem experiências em que a operacionalização pedagógica foi adaptada coletivamente, com o propósito de tornar o ensino remoto acessível, distanciando-se de uma lógica segregadora.

Em outras palavras, a proposta integrada sugere que o AEE não deve ser um serviço isolado, e deve ser inserido na sala de aula, a partir da rotina diária de forma integrada, auxiliando o professor regente, o profissional de apoio e o aluno. Essa percepção é corroborada por Alves e Barcelos (2022) que afirmam que o AEE durante a pandemia foi mais eficiente quando o planejamento foi feito junto com o professor regente, com o propósito de adaptar conteúdo e estratégias de mediação, ainda que em situações de excepcionalidade e carência de recursos de modo geral. A não articulação desse movimento, sugerem os autores, levou à exclusão simbólica, mesmo quando compreendida como oferta regular.

Outra característica subjacente para efetivar a inclusão é compreender que ela posiciona o aluno no contexto escolar tal como este se apresenta, sem demandar a sua adaptação ao modelo vigente. No entanto, a inclusão redefine esse aluno como protagonista do processo educativo, cuja presença impõe a reorganização das escolas, configurando-as como espaços mais plurais, democráticos e acolhedores para todos (Mantoan, 2007). Essa reestruturação pressupõe o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico

fundamental, conforme defendido por Ropoli *et al.* (2010), que enfatizam a necessidade de formar professores capazes de considerar a diferença como elemento intrínseco à prática pedagógica, e não como uma exceção a ser gerida.

Conforme destacado por Lima e Reis (2021), a transição abrupta para o ensino remoto expôs fragilidades estruturais e dificuldades dos docentes em lidar com as demandas tecnológicas e pedagógicas impostas, especialmente em contextos marcados pela diversidade e necessidade de adaptação dos processos de ensino-aprendizagem. Essa conjuntura reforçou a persistência de uma concepção restrita da inclusão, típica do modelo integracionista, que limita as ações a ajustes pontuais sem promover mudanças efetivas na organização escolar.

A distinção entre integração e inclusão transcende a esfera teórica, influenciando diretamente as práticas cotidianas das instituições escolares e o exercício do direito à educação por parte dos alunos. Enquanto a integração tende a sustentar uma visão desigual ao manter o paradigma da exclusão escolar, a inclusão propõe uma ruptura com esse modelo, exigindo uma reflexão profunda sobre currículos, organização escolar e práticas pedagógicas (Mantoan, 2015). Araújo (2023) corrobora essa perspectiva ao enfatizar que somente a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) alinhada aos princípios da inclusão permitirá que este cumpra seu papel político e pedagógico, o qual pressupõe a cooperação entre os diversos profissionais da escola.

Assim, compreender a distinção entre esses conceitos torna-se condição imprescindível para fomentar práticas educacionais efetivamente comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Na visão de Mantoan (2007), a inclusão não apenas assegura a presença dos sujeitos no espaço escolar público e democrático, mas também legitima a coexistência de todas as formas de existência no ambiente educacional. Todavia, o desafio reside em transformar essa concepção em realidade concreta, o que demanda investimentos em formação, recursos adequados, políticas públicas robustas e, sobretudo, um compromisso ético pautado na equidade (Mantoan, 2007).

3.1.3 Formação de Professores e Apoio Pedagógico

Mantoan (2006) destaca que a formação docente configura-se como um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão escolar. Ela ressalta que grande

parte dos professores ainda não foi preparada para lidar adequadamente com a diversidade presente nas salas de aula, e que os cursos de licenciatura necessitam romper com paradigmas excludentes e capacitistas que ainda permeiam a formação inicial. Para que a educação inclusiva deixe de ser um ideal e se torne uma prática cotidiana, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve fundamentar-se em princípios que reconheçam a diversidade como uma dimensão intrínseca e constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, Mantoan reforça que “formar professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas”, entendendo esse processo como uma construção profissional contínua e dinâmica (Mantoan, 2006, p. 5).

Complementarmente, Mantoan (2015) ressalta que a formação docente não deve direcionar-se a preparar professores para alunos “especiais”, mas sim promover uma mudança de paradigma que reconheça a diferença como condição fundamental para o desenvolvimento humano e pedagógico. A autora sustenta que a escola só poderá ser verdadeiramente inclusiva quando seus profissionais estiverem dispostos a revisar criticamente suas práticas, valores e concepções de ensino, assumindo a corresponsabilidade integral pela aprendizagem de todos os estudantes. Em entrevista concedida à Agência Brasil⁵, veículo oficial de notícias do Governo Federal, integrante da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), Mantoan afirma que “ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos [...] o conteúdo tem que ser um meio para que o aluno possa entender melhor o que o conteúdo quer dizer” (Mantoan, 2023), sublinhando a importância de práticas pedagógicas que promovam a compreensão significativa e o protagonismo estudantil.

A pandemia de Covid-19 evidenciou as fragilidades estruturais da formação docente para o trabalho com a diversidade, especialmente no que se refere à oferta de um ensino acessível e equitativo em contextos remotos. A ausência de políticas de formação continuada voltadas para a educação inclusiva fez com que muitos professores enfrentassem limitações ao planejar e implementar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme aponta Batista (2021), a escassez de orientações e recursos adequados contribuiu para que, mesmo com empenho e dedicação, atividades

⁵

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/escola-inclusiva-deve-considerar-experie-ncia-de-vida-diz-professora>. Acesso em: 07 jul. 2025.

fossem frequentemente padronizadas. Alves e Barcelos (2022) também enfatizam que os professores do AEE não se sentiram preparados para atuar no contexto não presencial, principalmente por desconhecimento do uso técnico de tecnologia assistiva e das metodologias com acessibilidade no ambiente digital, considerando as necessidades peculiares de cada estudante e do respectivo meio familiar, inclusive o acesso deste às ferramentas tecnológicas e à internet.

Diante dos desafios enfrentados durante a pandemia, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de repensar a formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. A escassez de políticas de formação articuladas às demandas reais das escolas comprometeu a capacidade de muitos docentes em adaptar suas práticas para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no processo educativo. Nesse contexto, a formação em serviço assume papel central, não apenas como mecanismo de capacitação técnica, mas como espaço para reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de estratégias que considerem as barreiras à aprendizagem e proponham formas de superá-las com base em princípios inclusivos. Como salienta Mantoan (2000), essa formação deve estar integrada ao cotidiano escolar, incorporada ao projeto pedagógico, de modo a favorecer a construção coletiva de saberes e competências. Ropoli *et al.* (2010) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a inclusão exige o engajamento planejado de toda a equipe pedagógica, sustentado por uma rede de apoio permanente entre os profissionais da educação comum e da educação especial.

É preciso reconhecer, ainda, que a mudança abrupta e compulsória imposta pelo contexto sanitário da pandemia de Covid-19 deslocou a centralidade das atividades escolares para os lares dos educadores, convertendo espaços domésticos em salas de aula improvisadas e desprovidas das condições adequadas para o exercício da docência. Longe de qualquer culpabilização, é necessário destacar que os professores não estavam preparados, tampouco formados, para atuar diante de tamanha excepcionalidade. Ainda que os normativos educacionais predecessores àquele período e os do próprio momento reiterem a importância da formação continuada, na prática, essa não se efetivou de forma estruturada nem atendeu à complexidade do momento vivido. Nessa perspectiva, afirma Lima (2023) que

a grande maioria dos esforços docentes foram direcionados para a

aquisição de competências tecnológicas, adaptação do ambiente familiar às suas atividades de trabalho e modificação das atividades de ensino a distância (Lima, 2023, p. 265).

Nessa mesma direção, Scorsolini-Comin (2020) acrescenta que os profissionais da educação foram compelidos a articular o manejo de suas próprias demandas emocionais com a utilização apropriada de instrumentos e recursos tecnológicos voltados à atividade pedagógica.

Insta salientar que há, nesse cenário, uma diferença crucial entre o texto legal prescrito e o modo como ele é apresentado aos professores, sendo este, por vezes, fragmentado, burocratizado e descolado da realidade concreta das escolas, especialmente no contexto da pandemia, cuja conjuntura representava uma realidade inédita e imprevisível para todos os envolvidos. Por sua vez, na prática pedagógica, o professor realiza uma nova decodificação desse conteúdo normativo, filtrando-o conforme suas possibilidades, experiências e condições materiais. Essa tríade: o prescrito, o transmitido e o praticado revela as distâncias que marcam o cotidiano da educação e reforça a importância de políticas públicas que considerem os sujeitos reais da escola e os contextos nos quais estão inseridos.

Diante desse cenário inédito, em que os profissionais da educação foram subitamente lançados à tarefa de reorganizar suas práticas em um ambiente remoto e desconhecido, emerge a necessidade de um suporte pedagógico contínuo aos docentes, para além da formação inicial. É imprescindível que esses profissionais sejam amparados no processo de mediação entre as demandas concretas dos estudantes com deficiência e a articulação efetiva entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular. Araújo (2023) destaca que o trabalho do professor do AEE não se restringe ao atendimento individualizado, podendo assumir também um caráter de assessoramento ao docente regente, por meio de práticas colaborativas e integradas. Nesse mesmo sentido, Lima (2021) compartilha experiências em que a cooperação entre professores de diferentes localidades contribuiu para a produção de materiais acessíveis e para a ampliação das oportunidades de participação dos estudantes nas atividades do ensino remoto.

Por um lado, esse apoio pedagógico deve se materializar em ações que possibilitem a adaptação de materiais, flexibilidade curricular e o uso de diferentes linguagens e modalidades; enquanto, por outro lado, deve ser concebido como um sistema destinado a reforçar os professores de sala de aula comum, sem

substituí-los. O papel do professor de sala de aula comum na prática da educação inclusiva é central (Mantoan, 2007) e é relatado que é preciso que esses profissionais estejam comprometidos com o sucesso de todos os alunos, não só daqueles que conseguem seguir as propostas curriculares sem necessidade de ajustes. Costa-Renders *et al.* (2022) apoiam essa visão ao notar que a colaboração dos professores, juntamente com a presença dos princípios do DUA, são fatores proeminentes na construção de práticas pedagógicas acessíveis e responsivas.

Vale mencionar que mesmo os cursos disponíveis nas redes de educação são geralmente insuficientes, descontextualizados e raramente aplicáveis dentro do contexto escolar, apesar de a legislação brasileira preconizar o direito à formação em serviço. Araújo e Amorim (2021) destacam que essa deficiência se tornou uma barreira real de inclusão durante a educação remota, uma vez que os professores não tiveram suporte em termos técnicos e pedagógicos para elaborar atividades respeitando as especificidades dos alunos. Bandeira e Pedrosa (2021) também apontam que a falta de formação foi um processo que influenciou a efetivação do AEE no planejamento integrado e na adaptação do conteúdo curricular à demanda dos alunos atendidos.

A formação inclusiva, portanto, deve romper com a lógica de cursos aqui e ali, separados das práticas da escola e investir em processos formativos em diálogo com os desafios diários do ensino. Mantoan (2000) enfatiza que uma educação crítica e libertadora permite ao professor perceber que o obstáculo à aprendizagem não está no aluno, mas na organização do ensino. Souza *et al.* (2021), para que o apoio pedagógico seja eficiente, um esforço coletivo dos profissionais da escola e a troca entre conhecimento e experiência fomentam a construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

Em conclusão, é necessário mencionar que o trabalho do professor, no âmbito da inclusão, não se limita à aplicação de procedimentos diferenciados. Trata-se também de assumir uma posição ética sobre a diversidade, o que significa aceitar que ensinar a todos é sobre escuta, flexibilidade, criatividade e um compromisso político com o direito à educação. O professor, segundo Mantoan (2007), é um agente de mudança; e os professores devem ser guiados por isso, acreditando que todos podem aprender se lhes for dada a oportunidade. Pagaiame *et al.* (2022) apoiam essa noção ao afirmar que investir em formação contínua é uma das melhores táticas para garantir práticas inclusivas sustentáveis na escola pública. Sob

essa ótica, a formação do professor constitui-se como eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo em contextos desafiadores como o da pandemia. Para além da aquisição de conhecimentos técnicos, essa formação deve favorecer processos reflexivos, colaborativos e permanentes, articulados ao cotidiano escolar e às necessidades concretas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, mas também quanto ao processo de ensino.

3.1.4 Currículo, Avaliação e Acessibilidade

A transformação do currículo escolar, no âmbito de uma educação inclusiva, exige mais do que reformulações pontuais: demanda uma revisão crítica e profunda da lógica organizacional que historicamente estruturou a escola segundo padrões normativos de homogeneidade. A presença de alunos com deficiência na escola comum evidenciou a necessidade de rever não apenas os conteúdos curriculares, mas o próprio conceito de currículo. Nesse sentido, Mantoan (2007) aponta que o currículo tradicional estruturado a partir de conteúdos uniformes e trajetórias lineares deve ser reconstruído para incluir a singularidade dos sujeitos que aprendem. Essa reconstrução curricular implica, segundo a autora, “reconhecer e valorizar os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura; precisam partir de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes [...]” (Mantoan, 2007, p. 40).

Durante o ensino remoto emergencial, tornou-se ainda mais evidente o quanto o modelo curricular excludente persistia. Alves e Barcelos (2022) observaram que a maioria das propostas pedagógicas seguiu formatos uniformizados, desconsiderando as múltiplas necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Araújo (2023) acrescenta que os docentes, sem formação adequada, enfrentaram desafios significativos na adaptação de conteúdos e estratégias pedagógicas, o que expõe a fragilidade de um currículo que, em sua base, ainda privilegia o aluno idealizado. É nesse ponto que se conecta a crítica de Sacristán (2017), ao afirmar que o currículo não é apenas um documento normativo, mas uma prática social e política que revela as intencionalidades da escola. Para o autor,

o currículo é também um dispositivo social e cultural que envolve relações de poder, construindo visões e identidades sociais específicas, empenhadas

em um fim. Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (Sacristán, 2017, p. 17).

Desse modo, adaptar o currículo à perspectiva inclusiva, portanto, não se limita à adição de conteúdos ou ajustes pontuais, mas requer a abertura para diferentes formas de acesso, construção de sentido e expressão do conhecimento. Na mesma perspectiva, como apontam Uchôa e Chacon (2022),

é premente que o Currículo adote o compromisso sistemático de desenvolver nos sujeitos atitudes proativas de empatia e de respeito diante das diferenças e da diversidade, torna-se necessário criar mecanismos para que se desenvolvam diálogos interculturais (que não abarcam tão somente aspectos cognitivos, mas afetivos, espirituais e atitudinais), de modo que as identidades e as culturas possam se abrir às provocações e contribuições mútuas (Uchôa; Chacon, 2022, p. 12).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme sugerem Costa-Renders *et al.* (2022), apresenta-se como uma alternativa na construção de currículos mais flexíveis, com múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de participação dos alunos e de expressão do que aprenderam.

A avaliação, nesse contexto, também precisa ser ressignificada. Não pode mais cumprir o papel de selecionar e excluir, mas deve ser um instrumento pedagógico que favoreça o desenvolvimento. Mantoan (2000) defende que avaliar sob a lógica da inclusão implica reconhecer a trajetória individual do estudante, seus processos e contextos. A avaliação passa, assim, a ser formativa e processual, centrada na escuta, na mediação e na observação contínua. Batista (2021), ao analisar o ensino remoto, destaca que as práticas avaliativas adotadas durante esse período, em grande parte baseadas na entrega de atividades padronizadas e massificadas, nem sempre consideraram as reais condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Mantoan (2015, p. 21) corrobora esse entendimento ao afirmar: “no desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos valiosas e importantes”. Essa limitação, contudo, deve ser compreendida à luz do contexto emergencial, das próprias propostas concebidas pelas secretarias de educação e da ausência de políticas estruturadas de apoio, formação e acompanhamento docente, o que revela uma lacuna sistêmica e não uma falha individual dos profissionais da educação.

A avaliação inclusiva, articulada ao currículo, deve operar com base em planejamentos que considerem barreiras de aprendizagem e adaptem estratégias de ensino. Souza *et al.* (2021) mostraram que, na ausência de instrumentos avaliativos acessíveis durante o ensino remoto, houve impacto negativo no desempenho, autoestima e participação dos estudantes da educação especial. Nesse sentido, Lima (2021) relata que avaliações acessíveis devem combinar diferentes formatos, como registros orais, mediação familiar, recursos visuais e experiências práticas, em consonância com o planejamento curricular colaborativo.

A acessibilidade, por sua vez, deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões: física, comunicacional, informacional, metodológica e atitudinal. Tais dimensões se entrelaçam diretamente ao direito à educação, na medida em que tornam a escola um espaço de participação plena e equitativa. Mantoan (2007) destaca que não basta garantir o acesso ao edifício escolar; é preciso garantir a permanência qualificada, a aprendizagem efetiva e a convivência com a diferença. Pimentel e Miranda (2025), ao discutirem a acessibilidade digital no ensino remoto, evidenciam que a ausência de plataformas e materiais adaptados comprometeu a experiência educativa tanto dos alunos com deficiência quanto dos próprios docentes.

A acessibilidade informacional envolve a utilização de recursos que tornem o conteúdo compreensível para todos, como o uso de linguagem clara, apoio visual e tradução em Libras. Já a acessibilidade metodológica refere-se à aplicação de estratégias variadas de ensino, valorizando os múltiplos modos de aprender e expressar conhecimento. Ropoli *et al.* (2010) defendem que essas dimensões devem ser parte intrínseca da prática pedagógica cotidiana e não exceções pontuais ou medidas paliativas.

A dimensão atitudinal, por fim, compreende as crenças e posturas dos profissionais da educação diante da diversidade. Essa forma de acessibilidade é, muitas vezes, a mais desafiadora, pois diz respeito à disposição ética e política dos sujeitos em assumir o compromisso com a inclusão. Como lembra Mantoan (2015), não há infraestrutura ou tecnologia que compense uma cultura escolar marcada pela resistência à diferença. Sob essa ótica, aduz a autora que se

o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças contribuições

mútuas (Mantoan, 2015, p. 14).

Nesse sentido, Araújo e Amorim (2021) reiteram que o enfrentamento das barreiras atitudinais passa pela formação crítica e contínua dos educadores, com vistas à construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Currículo, avaliação e acessibilidade, portanto, não são categorias isoladas, mas dimensões indissociáveis de um mesmo projeto de escola. Tal como destaca Mantoan (2007), o reordenamento do projeto pedagógico deve partir do princípio de que todas as crianças têm potencial para aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas. Natividade *et al.* (2021) reforçam que a efetivação da inclusão exige planejamento coletivo, compromisso institucional e enfrentamento das práticas históricas que sustentam a exclusão. Ao fazer eco a essa perspectiva, Sacristán (2017) propõe que a prática curricular deve ser constantemente interrogada, pois é nela que se revelam os reais objetivos da escola. Nesse sentido, conceber uma escola inclusiva implica ressignificar o currículo, deixando de concebê-lo como instrumento de controle e exclusão para compreendê-lo como um espaço de autonomia pedagógica, promoção da acessibilidade, articulação com a práxis docente e valorização da diversidade que compõe o ambiente e os contextos social e escolar.

3.1.5 A Teoria de Mantoan e as Tensões com as Políticas Públicas Nacionais

A proposta de educação inclusiva desenvolvida por Maria Teresa Eglér Mantoan se estabelece em constante tensão com as políticas públicas educacionais brasileiras. Essa tensão emerge, sobretudo, diante de políticas que ora parecem comprometer-se com os ideais da inclusão, ora reinstalam modelos excludentes historicamente consolidados. Para Mantoan (2000), uma política pública de educação especial, verdadeiramente comprometida com a perspectiva inclusiva, deve assegurar matrícula, permanência, aprendizagem e participação plena de todos os estudantes, sem remetê-los a serviços paralelos ou ambientes segregados.

Apesar disso, o percurso de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), instituída em 2008, revela contradições, avanços intermitentes e descontinuidades que comprometem sua consolidação. Embora a PNEE-PEI tenha representado um marco normativo

importante ao reconhecer a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, sua aplicação prática encontrou resistências enraizadas em culturas escolares excludentes, muitas vezes ancoradas na ideia equivocada de que deficiência equivale à incapacidade de aprender (Mantoan, 2007).

Ropoli *et al.* (2010) reiteram que, embora o marco legal tenha ampliado o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares, isso não garantiu, por si só, mudanças na cultura institucional ou na qualidade das práticas pedagógicas. Em outras palavras, o direito formal não foi suficiente para transformar práticas arraigadas em visões medicalizadas e assistencialistas.

A ausência de orientações específicas da PNEE-PEI para o contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 evidenciou lacunas estruturais da política inclusiva brasileira. Como apontam Souza *et al.* (2021), a falta de diretrizes claras gerou insegurança nos educadores, que se viram desamparados quanto à continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das adaptações curriculares em ambientes digitais. Lima (2021) descreve que, diante da escassez de recursos materiais e formativos, muitas escolas optaram por medidas improvisadas, o que acentuou desigualdades pré-existentes entre alunos com e sem deficiência.

Segundo Mantoan (2021), essa fragilidade normativa revela uma dissonância entre o discurso das políticas públicas e sua efetiva aplicação. Uma política educacional que almeja a inclusão não pode, em sua essência, legitimar a existência de espaços escolares separados, como classes ou escolas especiais, sob o argumento da especificidade pedagógica. A manutenção dessas estruturas reforça o dualismo entre normalidade e deficiência, o que contradiz os fundamentos democráticos do direito à educação de qualidade para todos.

Durante o período pandêmico, essa contradição se aprofundou. Muitos sistemas de ensino optaram por suspender ou reduzir o AEE, tratando-o como um serviço suplementar e não como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico da escola (Batista, 2021).

A teoria de Mantoan se opõe frontalmente a uma concepção instrumental da inclusão aquela que delega sua execução apenas ao professor de AEE ou a instituições especializadas. Pelo contrário, ela defende que a inclusão deve ser compromisso ético-político de toda a comunidade escolar, sustentado por uma

política intersetorial articulada, por formação docente continuada e pela reorganização das práticas pedagógicas. Como indicam Pagaiame *et al.* (2022), em tempos de crise, a inclusão é frequentemente tratada como uma camada periférica da estrutura educacional, revelando sua baixa institucionalização como princípio fundamental.

As tensões também se expressam na lógica da responsabilização estatal. As legislações nacionais frequentemente atribuem às escolas a incumbência de executar políticas inclusivas sem, no entanto, assegurar os recursos técnicos, humanos e financeiros necessários à sua materialização. Araújo e Amorim (2021) ilustram esse descompasso ao demonstrar que diversos municípios brasileiros sequer garantiram condições mínimas de acesso ao ensino remoto para estudantes com deficiência, acentuando a distância entre a letra da lei e a vivência escolar cotidiana.

Mantoan (2007) também denuncia iniciativas que, sob a justificativa de especialização, promovem a criação de espaços segmentados dentro da própria escola comum, reforçando a lógica da exclusão sob novas roupagens. Alves e Barcelos (2022) identificaram que, durante o ensino remoto, muitos alunos com deficiência foram colocados em rotinas educativas paralelas, sem integração ao grupo-classe, o que enfraqueceu o princípio da convivência e participação coletiva no processo de aprendizagem.

Nesse horizonte, Araújo (2023) reforça que as políticas públicas só se tornarão verdadeiramente inclusivas se forem construídas em diálogo com aqueles diretamente implicados (estudantes, famílias, docentes e gestores escolares) e ancoradas na realidade plural dos territórios educativos. Mantoan (2010), por sua vez, argumenta que a escola inclusiva é aquela que assume a diversidade como valor formativo, reconfigura seu projeto pedagógico e sustenta uma cultura institucional centrada nos direitos humanos e na justiça social.

Assim, as contribuições de Mantoan confrontam tanto os modelos tecnocráticos de formulação de políticas quanto às práticas escolares fragmentadas, reafirmando a urgência de uma educação que integre princípios de equidade, participação e respeito às diferenças como fundamentos indissociáveis da formação humana. Como destacam Natividade *et al.* (2021), o contexto da pandemia evidenciou as insuficiências do modelo atual e reiterou a atualidade e pertinência das críticas de Mantoan ao cenário educacional brasileiro.

3.1.6 A Pandemia de Covid-19 e os Desafios para a Educação Inclusiva

O advento da pandemia de Covid-19 impôs uma reestruturação abrupta ao sistema educacional brasileiro, trazendo à tona as deficiências estruturais e normativas das redes de ensino em relação ao princípio da inclusão escolar. A transição para o ensino remoto emergencial evidenciou que muitas escolas públicas não dispunham de infraestrutura tecnológica, recursos acessíveis ou formações pedagógicas adequadas para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência (Brasil, 2022; Rocha *et al.*, 2021). Como defende Mantoan (2007), a inclusão não pode ser confundida com o mero acesso físico ao ambiente escolar, mas requer a reorganização profunda das práticas pedagógicas, garantindo aprendizagem, convivência e pertencimento. A crise sanitária, portanto, não inaugurou os mecanismos de exclusão, mas intensificou os abismos já existentes entre o discurso legal da inclusão e a sua implementação nas rotinas escolares.

Nesse contexto, os estudantes público-alvo da educação especial enfrentaram obstáculos múltiplos. Por um lado, experimentaram a exclusão digital, seja pela falta de dispositivos, conectividade ou pela inadequação das plataformas remotas às suas necessidades específicas. Por outro lado, a ausência de políticas públicas emergenciais dirigidas à educação inclusiva aprofundou a marginalização.

Alves e Barcelos (2022) destacam que esses estudantes, em muitos casos, sequer foram considerados nos planejamentos pedagógicos remotos, tornando-se invisíveis nas tomadas de decisão das redes de ensino. Araújo e Amorim (2021) reforçam que essa invisibilidade decorreu da ausência de diretrizes claras sobre a continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contexto digital, gerando insegurança institucional e comprometendo o direito à educação.

A situação tornou-se ainda mais crítica quando se observou o desmonte ou a descaracterização do AEE durante o período de ensino remoto. Mantoan (2000) destaca que o AEE deve funcionar como um apoio pedagógico complementar e articulado ao ensino comum, e não como um serviço paralelo ou dissociado da proposta curricular. No entanto, como relatam Lima (2021) e Souza *et al.* (2021), a falta de recursos tecnológicos acessíveis, a carência de formação dos docentes para o uso de tecnologias assistivas e a desarticulação entre o AEE e o currículo comum transformaram essa modalidade em um serviço genérico, esvaziado de sentido pedagógico. Em muitos casos, as atividades propostas foram adaptadas de forma

improvisada, sem mediação didática, apenas reproduzindo conteúdos da sala de aula comum, sem considerar as especificidades dos alunos com deficiência.

Além disso, a ausência de um plano nacional de contingência específico para a educação especial revelou a centralidade que o voluntarismo docente ainda possui na garantia dos direitos educacionais. Araújo (2023) observa que, frente à omissão institucional, muitos professores se viram obrigados a improvisar estratégias por conta própria, frequentemente sem apoio técnico, psicológico ou material. Essa realidade demonstrou que a inclusão, apesar de respaldada por marcos legais como a PNEE-PEI (2008), ainda carece de concretude nas práticas escolares, dependendo em grande parte da disposição individual dos profissionais, o que evidencia sua fragilidade enquanto política pública.

Nesse sentido, a análise de Mantoan (2007) mostra-se particularmente relevante ao evidenciar que as práticas de exclusão escolar durante a pandemia não foram meramente contingenciais, mas resultam de um modelo pedagógico historicamente excludente, que trata a deficiência como exceção e não como parte constituinte da diversidade humana. A presença ainda recorrente de escolas ou salas “especiais” em detrimento da educação comum, como denunciado pela autora, aponta para uma lógica dualista que persiste sob o verniz da inclusão. Natividade *et al.* (2021) reforçam essa crítica ao constatar que, no contexto pandêmico, práticas inclusivas foram relegadas ao segundo plano, revelando a permanência de um paradigma segregador.

A crise também expôs a insuficiência da formação inicial e continuada dos docentes em relação à educação inclusiva. Batista (2021) aponta que a maioria dos professores da educação básica não possuía conhecimentos sobre o uso de recursos digitais acessíveis ou sobre como adaptar suas práticas para atender à diversidade em ambientes remotos. A ausência de familiaridade com conceitos como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como revelado por Costa-Renders *et al.* (2022), impossibilitou a criação de propostas pedagógicas abrangentes e equitativas. Tais lacunas formativas contribuíram para a ampliação da exclusão, colocando em xeque o papel das políticas públicas na construção de uma escola para todos.

Contudo, Mantoan (2007) não se limita a uma crítica ao estado das coisas, mas propõe caminhos para a reconstrução da escola em direção à equidade. Para a autora, a pandemia pode e precisa ser vista como uma oportunidade para reimaginar

a organização escolar, assumindo a diversidade como princípio estruturante do currículo, da avaliação e da própria função pedagógica. Isso implica, entre outras ações, o fortalecimento da formação continuada de professores, a reorganização das práticas escolares e o engajamento intersetorial com outros campos da política pública. Como defendem Alves e Barcelos (2022), o ensino remoto também demonstrou a urgência de metodologias pedagógicas flexíveis e o uso intencional de tecnologias acessíveis, capazes de promover a participação de todos os estudantes.

A esse respeito, Pagaine *et al.* (2022) sustentam que a reconstrução da inclusão escolar exige a superação de ações fragmentadas e a implementação de um planejamento articulado entre diferentes setores da educação, com participação ativa de gestores, famílias e professores. A reconstrução proposta por Mantoan não se limita ao nível micro da sala de aula, mas demanda um projeto político amplo, capaz de ressignificar o papel da educação especial como parte integrante e indissociável da escola comum. Isso só será possível com investimentos públicos consistentes, políticas de formação docente sensíveis à diversidade e uma revisão dos modelos de ensino e avaliação que ainda reproduzem práticas normalizadoras.

Assim, os efeitos deletérios da pandemia sobre a educação dos estudantes com deficiência não podem ser tratados como fenômenos episódicos. Eles expuseram, de maneira aguda, as fragilidades de um sistema educacional que ainda reluta em acolher a diferença como valor pedagógico. A leitura crítica de Mantoan (2007, 2000) oferece uma base teórica sólida para pensar a reconstrução de uma escola justa, democrática e inclusiva, cujo compromisso com a diversidade extrapole os limites do discurso legal e se efetive no cotidiano das práticas escolares. Araújo e Amorim (2021) enfatizam que o retorno às atividades presenciais só poderá ser efetivamente inclusivo se for acompanhado por um processo de revisão crítica das práticas escolares, a fim de que os tempos pós-pandêmicos não reproduzam ou aprofundem as exclusões tornadas visíveis pela crise.

Por fim, considerando os objetivos delineados neste capítulo, conclui-se que os estudos de Mantoan apontam para a compreensão da educação especial como parte constituinte da educação comum, e não como uma instância paralela. O AEE, nesse sentido, deve ser compreendido como um dispositivo pedagógico institucional e público, cuja articulação com o currículo comum é condição necessária para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A pandemia apenas reforçou a centralidade dessa concepção: a ausência de

políticas emergenciais e a improvisação docente revelaram que a inclusão ainda não é tratada como prioridade nos planejamentos institucionais. Como sintetizam Souza *et al.* (2021), o enfrentamento das desigualdades educacionais passa pela consolidação de uma política pública inclusiva, que compreenda a diferença não como um problema a ser resolvido, mas como fundamento da própria ideia de educação.

Diante desse contexto, a análise da Educação Especial no período pandêmico exige uma leitura que vá além das práticas pedagógicas cotidianas ou das condições objetivas impostas pela crise sanitária. Implica, sobretudo, considerar o papel formativo da escola e a centralidade dos sujeitos na produção e ressignificação das políticas públicas no âmbito institucional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É essencial reconhecer os processos mentais e os métodos técnicos que viabilizam a comprovação da validade de um conhecimento para que ele seja classificado como científico. Segundo Gil (1999, p. 8), "para que um conhecimento seja considerado científico, é preciso identificar as operações mentais e técnicas que permitam a sua verificação". A escolha de uma abordagem qualitativa se justifica pela complexidade do fenômeno em análise, permitindo uma compreensão mais abrangente das políticas educacionais para a Educação Especial no contexto da pandemia de Covid-19.

Nesta seção, será descrito o percurso metodológico seguido no desenvolvimento desta pesquisa, destacando-se os procedimentos adotados para a coleta de dados e a forma como esses foram estruturados e analisados, com o intuito de assegurar a consistência científica do estudo.

4.1 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa objetiva analisar os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes de duas unidades escolares da rede estadual de Santa Luzia-MG, elaborados durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), no contexto da pandemia de Covid-19, com o intuito de compreender como os docentes perceberam e registraram a implementação das políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz das normativas educacionais e em confronto com os dados do Censo Escolar.

Dessa maneira, o trabalho em questão adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método de análise documental, por meio de análise temática, aplicada a dois conjuntos principais de dados: (i) atos normativos e administrativos expedidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) e (ii) Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborados, no mesmo período, pela Escola Estadual Presidente Itamar Franco e pela Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa, situadas no município de Santa Luzia-MG, referentes a estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial.

A coleta dos documentos normativos foi realizada diretamente no portal eletrônico oficial da SEE-MG, abrangendo o período de março de 2020 a dezembro de 2021. Empregaram-se, para tanto, as palavras-chave “educação especial” e “pandemia”, utilizadas de forma isolada e combinada. Foram incluídos todos os atos que, de maneira explícita, tratassem de diretrizes, estratégias ou procedimentos vinculados ao REANP. O objetivo dessa etapa consistiu em compor um *corpus* documental representativo das orientações emanadas pelo órgão gestor da rede estadual de ensino, voltadas ao atendimento de estudantes no período crítico da crise sanitária.

Paralelamente, reuniram-se os Planos de Desenvolvimento Individual produzidos pela Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa e pela Escola Estadual Presidente Itamar Franco unidades escolares selecionadas, correspondentes aos anos de 2020 e 2021. A seleção dessas unidades escolares não se deu de forma aleatória, mas resultou de um recorte intencional fundamentado na relevância que ambas apresentam no contexto educacional do município.

Santa Luzia, município integrante da Região Metropolitana de Belo Horizonte, caracteriza-se por uma configuração territorial dividida em duas áreas principais⁶: a Sede, com 79.315 moradores, que concentra parte significativa dos serviços administrativos e econômicos, e o Distrito de São Benedito, que concentra 139.817 habitantes, núcleo urbano de grande densidade populacional e importância socioeconômica para a cidade (IBGE, 2023). Tal divisão não é apenas geográfica, mas também reflete especificidades históricas, culturais e, sobretudo, educacionais, influenciando o acesso, a gestão e a organização dos serviços públicos.

A Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa, situada na Sede, e a Escola Estadual Presidente Itamar Franco, localizada no Distrito, destacam-se como as maiores instituições estaduais em número de matrículas no município, abrangendo desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Essas unidades escolares concentram um expressivo contingente de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), durante o período pandêmico, conforme Tabela 1, fato que potencializa a pertinência de sua inclusão na pesquisa. Além disso, ambas possuem histórico de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que com recursos e condições estruturais distintas, o que permite a análise de contextos contrastantes sob a mesma rede administrativa e sob o mesmo regime normativo.

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/panorama-impresso?cod=3157807>. Acesso: 6 ago. 2025.

Tabela 1 - Escolas estaduais de Santa Luzia-MG e matrículas dos estudantes PAEE durante o REANP

Divisão por Região	Nome da Escola	Estudantes PAEE - 2020	Estudantes PAEE - 2021	Estudantes PAEE/REANP
Sede	EE Altair de Almeida Viana	9	11	20
	EE Ephigênia de J. Werneck	13	12	25
	EE Geraldo T. da Costa	21	22	43
	EE José Maria Bicalho	7	10	17
	EE Pe. João de Santo Antônio	5	5	10
	EE Professor Dom. Ornelas	18	18	36
	EE Rose Haas Klabin	6	8	14
	EE Senador B. Monteiro	7	10	17
	EE Afonsino Altivo Diniz	17	21	38
	EE Cesec Cristina A	2	3	5
Distrito	EE Francisco T. de Oliveira	12	17	29
	EE Gervásio Lara	15	15	30
	EE Lafaiete Gonçalves	14	14	28
	EE Leonina M. de Araújo	21	21	42
	EE Murgy Hibraim Sarah	16	17	33
	EE Presidente Itamar Franco	24	33	57
	EE Raul T. da Costa	21	18	39
	EE Reny de Souza Lima	19	20	39
	EE São João da Escócia	17	18	35
	EE Tancredo de Almeida Neves	19	16	35
EE Wilson Diniz Filho	18	23	41	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do Censo Escolar⁷ (INEP, 2021).

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 6 ago. 2025.

A escolha desses educandários está, portanto, diretamente alinhada ao objetivo central da pesquisa, uma vez que permite analisar os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), considerando não apenas o texto prescrito nas normativas, mas também o modo como tais diretrizes foram registradas nos documentos institucionais durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP). Essa escolha também permite contemplar a diversidade interna do município, considerando contextos socioeconômicos e territoriais distintos, ampliando o potencial de análise crítica sobre a percepção dos docentes e a materialidade documental das políticas educacionais.

A escrituração pedagógica das referidas instituições de ensino foram obtidas mediante autorização formal da SEE-MG, observando-se rigorosamente os procedimentos para acesso aos documentos institucionais, conforme descrito na seção subsequente. Optou-se por incluir a totalidade dos PDIs referentes aos estudantes com deficiência, por conseguinte público-alvo da Educação Especial matriculados nessas escolas, independentemente do tipo de deficiência ou da modalidade de atendimento, de modo a assegurar a integralidade da amostra e possibilitar uma análise abrangente das práticas pedagógicas implementadas, conforme os registros.

4.1.1 Procedimentos para Acesso aos Documentos Institucionais

Para a realização desta pesquisa, que abrangerá a análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de estudantes da Educação Especial em duas escolas da rede estadual de Minas Gerais, foi necessário seguir rigorosamente os procedimentos estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A exigência de autorização formal para acesso a dados internos da SEE-MG segue normativas internas da SEE-MG, conforme disposto no Ofício SEE/SU nº 20/2020.

O primeiro passo envolveu a solicitação de autorização formal junto à Superintendência Regional de Ensino (SRE) competente, uma vez que a pesquisa foi conduzida em unidades escolares sob a jurisdição da SEE-MG. Para a formalização deste pedido, foi necessário reunir a seguinte documentação:

- a) Escopo do Projeto: Documento em conformidade com o modelo padrão estabelecido pela SEE-MG, contendo uma descrição detalhada do objeto

da pesquisa, incluindo título, objetivos, metodologia, público-alvo e local de realização;

- b) Projeto de Pesquisa: O projeto completo da pesquisa em formato PDF, no qual constam as especificações metodológicas, teóricas e práticas do estudo;
- c) Termo de Responsabilidade: Documento também formatado de acordo com o modelo padrão da SEE-MG, no qual o pesquisador se compromete a zelar pelo sigilo e uso ético das informações obtidas;
- d) Carta de Apresentação da Instituição de Ensino Superior (IES): Emitida pela universidade à qual o pesquisador está vinculado, esta carta deve conter o timbre institucional, nome e endereço da instituição, além de uma breve descrição da pesquisa, com o título, objetivos, metodologia, local de realização e público-alvo. A carta também deve indicar a data provável da defesa do trabalho.

A documentação completa foi encaminhada ao gabinete da SRE correspondente às escolas onde a pesquisa foi conduzida, respeitando o procedimento específico para cada SRE envolvida.

Após a submissão da documentação, a SRE teve a responsabilidade de instruir o processo e encaminhá-lo à Assessoria de Ensino Superior (ASU), que atua para garantir a celeridade no trâmite de pesquisas educacionais. O acompanhamento do andamento do processo foi feito via o Sistema Eletrônico de Informações (SEI/MG), utilizando o número de protocolo gerado após o envio da documentação, qual seja: 1260.01.0188168/2024-06.

Caso houvesse demora superior a 15 dias na tramitação do processo junto à ASU, o pesquisador foi orientado a entrar em contato com a assessoria por meio do e-mail institucional (asu.pesquisa.extensao@educacao.mg.gov.br) para obter informações sobre o andamento. Adicionalmente, foi disponibilizado um canal de comunicação específico para casos em que não houvesse retorno dentro do prazo estipulado, por meio do programa "Trilhas de Futuro Educadores", reforçando o compromisso da SEE-MG em apoiar pesquisadores e estudantes de pós-graduação em suas investigações.

Após a obtenção da autorização formal, o acesso aos PDIs das duas escolas estaduais foi conduzido de forma presencial e documental, em conformidade com os

princípios éticos e de confidencialidade. As informações contidas nesses documentos foram essenciais para a análise das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes da Educação Especial, permitindo a confrontação dessas informações com os atos normativos educacionais estabelecidas no período de implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e os dados obtidos do Censo Escolar.

A realização desses procedimentos assegurou a legalidade e a legitimidade do acesso aos dados internos das escolas, viabilizando a análise documental crítica e o cruzamento dos dados obtidos através do Censo Escolar, bem como com as diretrizes estabelecidas pelo Estado de Minas Gerais, além de contribuir para a compreensão das especificidades das políticas educacionais voltadas à Educação Especial durante o período da pandemia de Covid-19.

4.2 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

4.2.1 Análise Documental

A análise documental é uma técnica essencial para esta pesquisa, pois possibilita a investigação de documentos oficiais e atos normativos que regem as políticas educacionais. Esta técnica permite acessar fontes primárias que refletem as diretrizes e orientações estabelecidas por instituições como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode ser compreendida como um conjunto sistemático de operações voltadas para o exame minucioso de um ou mais documentos, com o objetivo de extrair informações factuais e pertinentes. Tal processo de análise permite identificar, de maneira crítica, as circunstâncias sociais, econômicas e contextuais que permeiam o conteúdo documental, estabelecendo relações entre esses fatores e os fenômenos estudados. Esse método se caracteriza pela capacidade de investigar as condições subjacentes à produção dos documentos, sempre pautado pelas questões centrais do estudo e pelos interesses de pesquisa, o que proporciona uma leitura mais aprofundada da realidade apresentada nos textos analisados.

Consideramos os documentos como produções elaboradas por intelectuais que expressam, por meio da escrita, uma visão particular sobre o mundo, o ser humano e a educação. Conforme Gramsci (1978) afirma:

Se é correto afirmar que toda linguagem incorpora elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, também é pertinente reconhecer que, a partir da linguagem utilizada por um indivíduo, é possível avaliar a complexidade de sua compreensão do mundo (Gramsci, 1978, p. 13).

Conforme apontado por Evangelista (2012), no âmbito da análise de documentos relacionados a políticas educacionais, é insuficiente apenas compreender a origem desses materiais. Para uma interpretação mais aprofundada, é necessário desvendar os sentidos subjacentes a tais documentos, que são tanto frutos quanto agentes de um determinado contexto histórico. Esses textos devem ser interrogados de maneira criteriosa, buscando-se não apenas o que está explicitamente declarado, mas também aquilo que permanece implícito. Evangelista sugere a necessidade de uma análise mais rigorosa, propondo a ideia de “fazer a fonte sangrar”, ou seja, explorar os documentos de forma a revelar os aspectos não evidentes. Assim, trabalhar com documentos significa, em última instância, acessar a história, a consciência humana e suas potencialidades de transformação (Evangelista, 2012, p. 7).

Ademais, um elemento crucial destacado pelas autoras é o papel da teoria no processo de análise documental. A teoria atua como uma ferramenta mediadora entre o pesquisador e o material analisado, possibilitando uma compreensão da realidade que transcende o sujeito individual. Conforme Evangelista e Shiroma (2019), a teoria permite ao pesquisador enxergar a realidade existente para além de sua própria perspectiva, embora a totalidade dessa realidade seja impossível de capturar em sua completude. A mediação teórica é, portanto, fundamental para que o pesquisador consiga elaborar uma leitura crítica e situada dos documentos, tendo em vista as complexas relações sociais e históricas que os permeiam.

Assim, a análise documental torna-se um processo não apenas de interpretação, mas de construção de conhecimento, uma vez que a teoria oferece as lentes necessárias para que o pesquisador identifique as nuances e significados ocultos nos textos analisados. Desta forma, a leitura crítica e teórica dos documentos não apenas permite a compreensão de sua estrutura e função dentro

de um determinado momento histórico, mas também possibilita o questionamento de seus limites, contradições e omissões.

Por meio da teoria, torna-se viável interpretar as políticas educacionais em seu contexto mais amplo, revelando as dinâmicas de poder e as implicações para a sociedade, especialmente no que concerne à transformação social por meio da educação. Assim, torna-se possível compreender como os atos normativos concernentes à Educação Especial foram moldados e aplicados em meio à crise sanitária provocada pela Covid-19, especialmente no que diz respeito à inclusão educacional de estudantes com deficiência.

Nesse processo, é relevante articular a análise documental aos dados do Censo Escolar. O cotejamento entre os discursos normativos e os indicadores quantitativos e qualitativos disponibilizados pelo Censo possibilita problematizar como as políticas educacionais foram concebidas e, simultaneamente, como se manifestam em registros institucionais. O Censo Escolar reúne informações sobre matrícula de estudantes com deficiência, acesso a recursos de acessibilidade, uso de tecnologias assistivas e oferta de atendimento educacional especializado. Quando esses dados são analisados em conjunto com os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), não se obtém uma mensuração direta da efetividade das ações, mas um retrato das políticas tal como foram apropriadas, registradas e reinterpretadas no contexto das duas escolas estaduais de Santa Luzia-MG, evidenciando a distância ou a proximidade entre o prescrito e o percebido no cotidiano escolar.

Ao confrontar os atos normativos com os dados estatísticos, não se busca aqui medir a efetividade empírica das ações implementadas, mas compreender como essas políticas, concebidas no plano prescrito, foram registradas nos documentos institucionais e, conseqüentemente, como foram percebidas pelos docentes responsáveis por sua execução. É preciso reconhecer que há um percurso de múltiplas traduções: a lei é formulada de determinada maneira; sua apresentação aos professores frequentemente se dá por vias interpretativas; e, por fim, esses profissionais a decodificam novamente, adaptando-a às suas condições de trabalho, ao contexto pandêmico, compreensões e experiências, o que pode gerar distanciamentos significativos entre o que está no texto legal, o que se registra nas documentações e o que se concretiza nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a análise documental, ainda que pertinente, revela mais sobre as percepções e

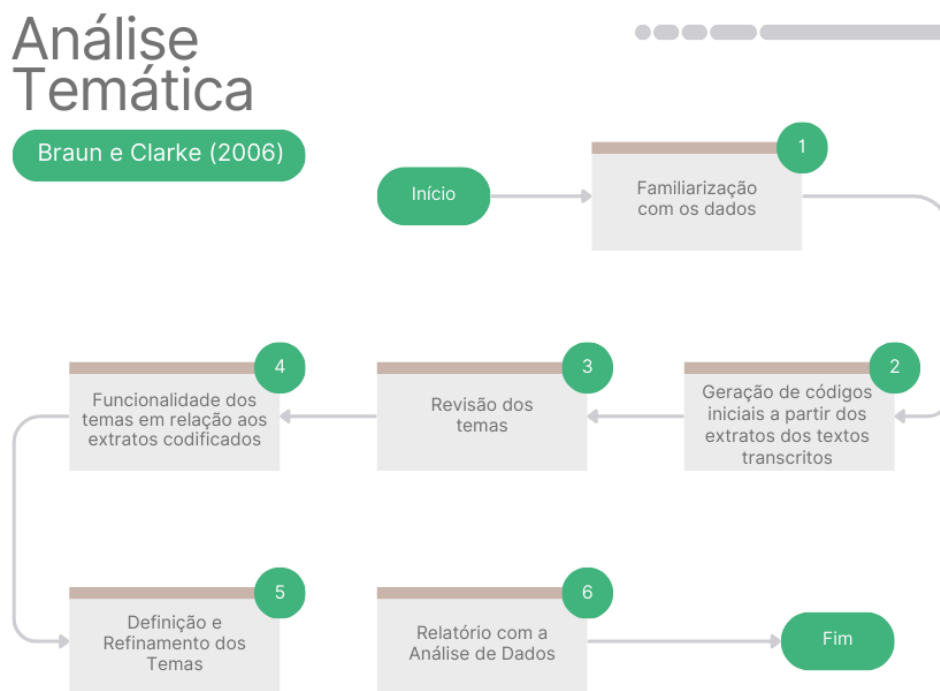
registros dos atores envolvidos do que sobre a realidade vivida no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esta pesquisa não se propõe a verificar se as políticas inclusivas produziram os efeitos pretendidos, mas sim a analisar como, durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) em Santa Luzia-MG, professores e equipes escolares registraram e interpretaram a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. O que se coloca em evidência não é a política em ação tal como ocorrida, mas a política percebida e narrada nos Planos de Desenvolvimento Individual e evidenciada no Censo Escolar pelos agentes escolares. Essa escolha metodológica permite problematizar o hiato entre o texto legal, sua mediação no contexto escolar e a prática concreta, abrindo espaço para discutir a importância de políticas públicas mais claras, coerentes e articuladas, que considerem a complexidade da tradução normativa até sua materialização na vida escolar.

4.2.2 Análise Temática

Para a análise dos dados, adota-se a técnica de análise temática, conforme delineada por Braun e Clarke (2006). Esse método qualitativo visa detectar, analisar e descrever padrões e temas emergentes a partir dos dados coletados, através de uma organização e relato detalhados. A análise temática, segundo Braun e Clarke (2006, p. 15), “envolve a busca por meio de um conjunto de dados, seja em entrevistas, grupos focais ou textos, para identificar padrões recorrentes de significado”. De acordo com Teixeira e Mota-Santos (2024), a abordagem proposta por Braun e Clarke (2006) é estruturada em seis fases, como demonstra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Procedimentos de Análise Temática - Braun e Clarke (2006)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da leitura de Braun e Clarke (2006).

Na Fase 1, de familiarização com os dados, foi realizada uma leitura atenta e repetida de todos os documentos selecionados. O objetivo foi o de compreender detalhadamente o conteúdo e o contexto das legislações e normativas relacionadas à Educação Especial, identificando passagens significativas para a pesquisa. Além disso, realizou-se anotações iniciais para destacar pontos críticos e passagens pertinentes para a formulação dos temas.

Na Fase 2, iniciou-se a geração dos códigos iniciais. Nessa etapa, os excertos relevantes dos documentos foram transformados em códigos, ou seja, rótulos que sintetizam os aspectos mais importantes dos textos analisados. A codificação foi guiada por categorias previamente estabelecidas pela pesquisa, tais como inclusão educacional, políticas públicas emergenciais e o regime não presencial, permitindo também a abertura para a emergência de novas categorias a partir dos dados.

Na Fase 3, realizou-se a busca de temas, agrupando os códigos em temas provisórios. Esses temas visam sintetizar e relacionar os padrões identificados, fornecendo uma visão mais abrangente sobre a organização das políticas e práticas educacionais voltadas à Educação Especial durante o período de estudo. Os temas foram formados a partir da análise dos diferentes documentos e suas interações com a prática pedagógica e normativa.

Durante a Fase 4, procedeu-se à revisão dos temas. Nessa etapa, cada tema foi reavaliado para verificar sua consistência e adequação em relação aos dados codificados. Quando necessário, ajustes e refinamentos foram feitos para garantir que os temas representassem adequadamente os dados extraídos dos documentos, assegurando coerência com os objetivos da pesquisa.

Na Fase 5, após a revisão, os temas foram definidos e refinados, sendo atribuídos nomes descritivos e precisos que facilitem a comunicação dos resultados. O foco está no detalhamento de cada tema, articulando as categorias identificadas com as questões teóricas e práticas abordadas pela pesquisa. Essa etapa culminou na construção de um argumento narrativo consistente, sempre ancorado nos documentos analisados.

Por fim, na Fase 6, foi elaborado o relatório final contendo uma análise detalhada dos temas identificados. Esse relatório abarca exemplos ilustrativos extraídos dos documentos, demonstrando como os dados foram organizados e interpretados, além de cruzar as informações com os dados do Censo Escolar. Essa última fase apresentou uma síntese clara e fundamentada das principais conclusões, destacando as implicações para as políticas públicas e a Educação Especial no contexto das escolas em análise.

O procedimento descrito foi aplicado ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), às legislações e atos normativos, nas seções de "Ofícios, Memorandos e Orientações" e "Resoluções", utilizando a palavra-chave "educação especial" e delimitando o período da pandemia de Covid-19, compreendido entre 2020 e 2021. No tocante aos Ofícios, Memorandos e Orientações, em consulta ao site oficial da Secretaria de Estado de Educação, como evidenciam as Figuras 2 e 3 a seguir, a pesquisa retornou respectivamente: 8 memorandos-circulares em 2020 e 8 memorando-circulares em 2021.

Figura 3 - Ofícios, Memorandos e Orientações (2020)

09/08/2023, 14:55 Ofícios, Memorandos e Orientações

Fale conosco Acessibilidade

educacao.mg.gov.br

Buscar Informações

Atendimento

Início Ofícios, Memorandos e Orientações

Ofícios, Memorandos e Orientações

Filtros: 2020 Mês Formato Ofícios, Memorando: Ordenamento educação especial Limpar

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 133/2020/SEE/SG – GABINETE de 09 de dezembro de 2020
21 de Dezembro de 2020

Orientações sobre o Regime Especial de Teletrabalho e Trabalho Presencial para servidores lotados e em exercício no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) - Dezembro/2020.

Memorando-Circular nº 133 2020 SEE SG - GABINETE.pdf
pdf / 4,77 MIB
2419 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 1/2020/SEE/DGAE, 24 de novembro de 2020
14 de Dezembro de 2020

Orientação para expedição de documentos escolares durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), em virtude das deliberações do Comitê Extraordinário COVID-19 e desta Secretaria de Estado de Educação.

Memorando-Circular-2226419.pdf
pdf / 140,3 KIB
5029 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 130/2020/SEE/SG - GABINETE, 01 de dezembro de 2020
04 de Dezembro de 2020

regularização funcional da designação e/ou carga horária para o 2º semestre de Professores de Educação Básica (PEB) da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e demais Cursos Semestrais na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP.

SEI-GOVMG - 22560265 - Memorando-Circular 130.pdf
pdf / 185,14 KIB
4237 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 15/2020/SEE/SB, 21 de agosto de 2020
28 de Agosto de 2020

Atribuições do Especialista de Educação Básica (EEB).

Memorando-Circular nº 15-2020-SEE-SB, 21 de agosto de 2020 - Atribuições do Especialista de Educação Básica (EEB).pdf
pdf / 60,43 KIB
3641 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 108/2020/SEE/SG - GABINETE, 19 de outubro de 2020
23 de Outubro de 2020

Orientações sobre o Regime Especial de Teletrabalho Presencial para servidores lotados e em exercício no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) - Outubro/2020.

Memorando-Circular nº 108-2020-SEE-SG - GABINETE.pdf
pdf / 271,92 KIB
1858 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 83/2020/SEE/SG - GABINETE
14 de Agosto de 2020

Orientações sobre o Regime Especial de Teletrabalho para Servidores Lotados e em Exercício no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) - Agosto/2020.

Memorando-Circular nº 83-2020-SEE-SG - GABINETE, 12 de agosto de 2020.pdf
pdf / 183,11 KIB
1965 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 74/2020/SEE/SG, 07 de julho de 2020
23 de Julho de 2020

Orientações sobre o Regime Especial de Teletrabalho para servidores lotados e em exercício no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) - Julho/2020.

Memorando-Circular nº 74_2020_SEE_SG, 07 de julho de 2020 .pdf
pdf / 148,5 KIB
179 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 59/2020/SEE/SG - GABINETE, 05 de junho de 2020.
05 de Junho de 2020

Orientações sobre o Regime Especial de Teletrabalho para servidores lotados e em exercício no Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) - Junho/2020.

Memorando-Circular nº 59_2020_SEE_SG - GABINETE, 05 de junho de 2020 .pdf
pdf / 147,92 KIB
2643 acessos

Fonte: SEE-MG, (2020).

Figura 4 - Ofícios, Memorandos e Orientações (2021)

09/06/2023, 14:56 Ofícios, Memorandos e Orientações

Fale conosco Fonte: Contraste:

educacao.mg.gov.br Atendimento

Início Ofícios, Memorandos e Orientações

Ofícios, Memorandos e Orientações

Filtros: 2021 Mês Formato Ofícios, Memorando: Ordernamento educação especial Limpar

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando SEE/DIEM - GESTÃO nº 26/2021, de 01 de outubro de 2021

18 de Novembro de 2021

Curso ferramentas para gestão técnico-pedagógica, destinado aos Especialistas em Educação Básica.

Memorando SEEDIEM - GESTÃO nº 26/2021.pdf
pdf / 145,58 KIB
2516 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando Circular nº 84 2021 SEE SG - GABINETE, de 21 de outubro de 2021

26 de Outubro de 2021

Esclarecimentos sobre o processo de extensão de carga horária de Professor de Educação Básica e para convocação de Especialista de Educação Básica ou Professor de Educação Básica para atuação no processo de aplicação e correção de testes da Banca Itinerante 2021.

Memorando Circular nº 84 2021 SEE SG - GABINETE, de 21 de outubro de 2021.pdf
pdf / 3,49 MIB
2038 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando SEE/DMTE - CEEI nº 189/2021, de 06 de agosto de 2021

23 de Agosto de 2021

Encaminha orientações complementares para os estudantes público da educação especial.

Memorando SEEDMTE - CEEI nº 189 2021.pdf
pdf / 117,48 KIB
1931 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando-Circular nº 50/2021/SEE/SG

22 de Junho de 2021

Comunica que está autorizada, nos termos das legislações vigentes, a convocação de Especialista em Educação Básica (EEB), a contratação temporária de Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) para atuação nas Unidades Escolares observando os critérios dispostos e a contratação temporária de 1 (um) ASB adicional por Unidade de Ensino, além do comporta, por Unidade de Ensino para aquelas que possuíam somente 1 (um) ASB de acordo com o comporta estabelecido na Resolução SEE nº 4486/2021.

Memorando-Circular nº 50-2021-SEE-SG - GABINETE.pdf
pdf / 1,34 MIB
3331 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando SEE/DIEM - GESTÃO nº 7/2021

12 de Abril de 2021

Convocação às duplas gestoras das escolas, Diretores Escolares e Especialistas da Educação Básica (EEB), referência do Jovem de Futuro para Webinário: 3º Seminário de Gestão Educacional do Ensino Médio: aprendizagem e equidade.

Memorando SEE DIEM - GESTÃO nº 7 2021.pdf
pdf / 131,56 KIB
1809 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando SEE/SE - ASIE nº 108/2021, de 18 de agosto de 2021

19 de Agosto de 2021

Conferência e adequação no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) das informações relativas às dependências físicas das Organizações da Sociedade Civil (OSC) que ofertam a modalidade da educação especial.

Memorando SEESE - ASIE nº 108 2021, de 18 de agosto de 2021.pdf
pdf / 63,85 KIB
1590 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Orientação ASIE nº 01/2021 - Vida Escolar

04 de Fevereiro de 2021

Orientação para expedição de documentos escolares durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), em virtude das deliberações do Comitê Extraordinário COVID-19 e desta Secretaria de Estado de Educação.

Orientação ASIE nº 01-2021 - Vida Escolar.pdf
pdf / 253,33 KIB
8050 acessos

Ofícios, Memorandos e Orientações

Memorando SEE/DIEM - GESTÃO nº 6/2021

06 de Abril de 2021

Convocação dos Especialistas da Educação Básica (EEB), dos Analistas/Técnicos Educacionais referência do Jovem de Futuro e dos Diretores Educacionais (DIRE) das Regionais para Webinário.

Memorando SEE-DIEM - GESTÃO nº 6-2021.pdf
pdf / 155,75 KIB
2126 acessos

Fonte: SEE-MG, (2021).

Referente às resoluções, conforme anexo em que demonstram as Figuras 4 e 5, nesta ordem, houve a publicação de 11 resoluções em 2020 e de 11 resoluções em 2021. Totalizando, portanto, a publicação de 16 memorando-circulares e de 22 resoluções.

Figura 5 - Resoluções (2020)

10/08/2023, 13:38 Resoluções

Faça login Acesso à informação Fonte: Contraste:

educacao.mg.gov.br Atendimento

Início Resoluções

Resoluções

Filtros: 2020 Mês Formato Resoluções Ordernamento educação especial Limpar

Resoluções

Resolução SEE nº 4466/2020
17 de Dezembro de 2020

Dispõe sobre a alteração do art. 4º da Resolução SEE nº 4.456/2020, de 26 de novembro de 2020, que constitui Comissão Especial para promover o levantamento do inventário de bens patrimoniais móveis da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

4466-20-r - Public. 17-12-20.pdf
pdf / 48,17 KIB
446 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4456/2020
27 de Novembro de 2020

Constitui Comissão Especial para promover o levantamento do inventário de bens patrimoniais móveis da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

4456-20-r - Public. 27-11-20.pdf
pdf / 81,9 KIB
490 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4364/2020
02 de Julho de 2020

Constitui Comissão Especial para credenciamento de instituições para oferta de cursos de Educação Profissional, de acordo com o Guia PRONATEC de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC.

4364-20-r - Public. 02-07-20.pdf
pdf / 41,17 KIB
358 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4310/2020
22 de Abril de 2020

Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e Institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Resolucao SEE_M_4310.pdf
pdf / 200,43 KIB
36300 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4336/2020
01 de Junho de 2020

Altera a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e Institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

4336-20-r - Public. 30-05-20.pdf
pdf / 41,58 KIB
1837 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4329/2020
18 de Maio de 2020

Altera a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e Institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

4329-20-r - Public. 16-05-20.pdf
pdf / 44,82 KIB
3015 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4.256/2020 - Anexo II
10 de Janeiro de 2020

Anexo II Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

4256-20-r - Anexo II public. 10-01-20.pdf
pdf / 471,04 KIB
4704 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4309/2020
22 de Abril de 2020

Constitui Comissão Especial para Credenciamento de empresas interessadas na prestação de serviços técnicos especializados para provimento patrocinado de acesso de dados à Internet em serviço móvel pessoal para os alunos da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e servidores da Secretaria de Estado de Educação.

4309-20-r - Public. 18-04-20.pdf
pdf / 40,7 KIB
305 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4.260/2020
15 de Janeiro de 2020

Institui a Comissão Permanente de Recursos do Órgão Central responsável pela análise dos recursos contra os resultados da Avaliação Especial de Desempenho (AED), da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e da Avaliação de Desempenho do Gestor Público (ADGP) dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

4260-20-r - Public. 15-01-20.pdf.pdf
pdf / 49,1 KIB
462 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4.256/2020 - Anexo I
10 de Janeiro de 2020

Anexo I Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

4256-20-r - Anexo I public. 10-01-20.pdf.pdf
pdf / 1,79 MIB
18864 acessos

Fonte: SEE-MG, (2020).

Figura 6 - Resoluções (2021)

10/06/2023, 13:36 Resoluções

Faça login ou [Acessibilidade](#) Fóruns: [Contatos](#)

educacao.mg.gov.br Atendimento

[Início](#) [Resoluções](#)

Resoluções

Filtros: 2021

Resoluções

Resolução SEE nº 4669/2021
06 de Dezembro de 2021

Constitui Comissão Especial para promover o levantamento do inventário de bens patrimoniais móveis da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

4669-21-r - Public. 04-12-21.pdf
pdf / 96,72 KIB
570 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4631/2021
31 de Agosto de 2021

Institui, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, a Comissão Avaliadora de Processo de Seleção Interna (PSI) destinado à composição de cadastro de reserva, para atuar, em vagas temporárias, no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem relativos ao planejamento e à operacionalização do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para o ano letivo de 2021, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEE).

4631-21-r - Public. 31-08-21.pdf
pdf / 65,27 KIB
430 acessos

Resoluções

Resolução Conjunta SEPLAG/SEE Nº 10.416
30 de Agosto de 2021

Altera a Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.150, de 06 de Julho de 2009, que define a metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

RESOLUÇÃO CONJUNTA SEPLAG, SEE Nº 10.416, DE 30 DE AGOSTO DE 2021.pdf
pdf / 288,16 KIB
375 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4606/2021
11 de Agosto de 2021

Institui comissão especial de organização da Conferência Estadual de Educação de Minas Gerais (CEEMG) e de apoio e acompanhamento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pelo Fórum Nacional de Educação, e da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), organizada pelo Fórum Nacional Popular - 2022.

4606-21-r - Public. 11-08-21.pdf
pdf / 61 KIB
225 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4600/2021
13 de Julho de 2021

Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nos cursos de graduação (segunda licenciatura) e pós-graduação lato sensu (especialização) a serem ofertados pelas Universidades Estaduais, dentro do Projeto "Mãos Dadas".

4600-21-r - Public. 13-07-21.pdf
pdf / 146,15 KIB
651 acessos

Resoluções

Resolução SEE Nº 4.600/2021, de 12 de julho de 2021
14 de Julho de 2021

Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nos cursos de graduação (segunda licenciatura) e pós-graduação lato sensu (especialização) a serem ofertados pelas Universidades Estaduais, dentro do Projeto "Mãos Dadas".

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.600 2021, de 12 de julho de 2021.pdf
pdf / 700,15 KIB
1988 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4580/2021
15 de Junho de 2021

Constitui Comissão Especial para credenciamento de pessoa jurídica para prestação de serviços técnicos de Engenharia e Arquitetura para atividades de planejamento e gerenciamento de obras em Imóveis da Secretaria de Estado de Educação.

4580-21-r - Public. 15-06-21.pdf
pdf / 60,38 KIB
223 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4536/2021
12 de Abril de 2021

Compõe Comissão para proceder Tomada de Contas Especial no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE

4536-21-r - Public. 10-04-21.pdf
pdf / 58,51 KIB
208 acessos

Resoluções

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.496/2021
18 de Fevereiro de 2021

Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.496 de 2021..pdf
pdf / 78,92 KIB
4583 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4496/2021
17 de Fevereiro de 2021

Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

4496-21-r - public. 17-02-21.pdf
pdf / 78,92 KIB
4586 acessos

Resoluções

Resolução SEE nº 4478/2021
12 de Janeiro de 2021

Anula no Ato de concessão da 2ª promoção por escolaridade adicional, publicado em encarte especial integrante do "Minas Gerais" de 13/08/2008, a parte que se refere à LIDIA GUIMARAES, por se tratar de concessão Indevida, Anula na Resolução SEE nº 4008/2018, de promoção aos ocupantes de cargos efetivos das carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Poder Executivo, publicada no "Minas Gerais" de 05/12/2018, a parte que se refere à servidora VANIA MARIA COUTO, por se tratar de concessão Indevida.

4478-21-r -Public. 12-01-21.pdf
pdf / 49,79 KIB
803 acessos

Fonte: SEE-MG, (2021).

4.2.3 Análise Estatística Descritiva

Além do levantamento legislativo e a respectiva análise temática, procedemos, a seguir, com uma análise estatística descritiva dos dados coletados do Censo Escolar, relativos ao mesmo período. De acordo com Reis e Reis (2002, p. 5), a Análise Descritiva constitui a fase preliminar na investigação dos dados obtidos, utilizando métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e elucidar características significativas de um conjunto de dados, além de possibilitar comparações entre diferentes conjuntos.

Considerando que a estatística descritiva é essencial para a análise de dados e visa descrever as informações observadas, esta etapa abrange a obtenção, organização, redução e representação dos dados estatísticos, de modo a facilitar a descrição do fenômeno analisado. Assim, essa abordagem analítica contribuirá para uma compreensão mais aprofundada da situação da Educação Especial durante a pandemia. A coleta dos dados será realizada com base nos resultados do Censo Escolar, com ano-base 2021, disponíveis no documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) intitulado "Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica" (INEP, 2021). Consoante o sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

o sistema de consulta reúne em um conjunto de painéis baseados em Business Intelligence (BI) uma grande variedade de dados e informações educacionais organizadas segundo o ano de referência, características próprias dos alunos, docentes e estabelecimentos de ensino. Os dados das estatísticas também possibilitam a realização de pesquisas por rede de ensino (pública, privada); dependência administrativa (federal, estadual, municipal, privada); etapas e modalidades de ensino, além de atributos da pessoa (alunos e docentes): gênero (masculino, feminino), faixa etária, cor/raça, entre outros (INEP, 2023).

Adicionalmente, a escolha da análise estatística descritiva é fundamentada na sua capacidade de proporcionar uma visualização quantitativa clara dos dados, permitindo identificar tendências e padrões que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. A análise estatística não se limita a meramente relatar números, mas busca contextualizar esses dados dentro da realidade educacional da Educação Especial, especialmente em um cenário tão impactado como o da pandemia de

Covid-19. Essa metodologia permitirá não apenas avaliar a quantidade de estudantes atendidos, mas também compreender a distribuição e as características desse público, favorecendo a identificação de desigualdades e lacunas existentes.

Por fim, a articulação entre a análise estatística descritiva, o levantamento legislativo e a análise temática permitirá não apenas compreender o arcabouço normativo e os números oficiais, mas também demonstrar, como aponta Mantoan, a contradição recorrente entre o discurso inclusivo das políticas e a forma como ele é traduzido nas escolas. A investigação não se propõe a mensurar a efetividade das ações, mas a compreender como as políticas foram interpretadas e registradas nos documentos institucionais, revelando as distâncias entre o texto legal prescrito, sua mediação nas orientações recebidas pelos docentes e a leitura que esses profissionais fazem em sua prática cotidiana, por meio dos registros no PDI dos estudantes PAEE. Essa perspectiva crítica torna possível identificar os pontos em que a inclusão se mantém apenas como retórica ou presença formal, sem romper com modelos excludentes, especialmente em um contexto de crise como o da pandemia. Ao iluminar essas tensões, cria-se a oportunidade de repensar a coerência entre as políticas públicas e a realidade vivida, favorecendo práticas que de fato aproximem a escola da concepção de inclusão defendida por Mantoan.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A organização deste capítulo obedece à sequência metodológica proposta por Braun e Clarke (2006), conforme discorrido nos procedimentos metodológicos deste trabalho, a qual prevê seis etapas de tratamento dos dados, desde a familiarização, passando pela construção dos temas finais e a elaboração do respectivo relatório de análise. Para assegurar transparência e rigor científico, seguiu-se o referido trâmite metodológico, apresentando-se, primeiramente, os resultados da análise temática, incluindo a contextualização dos instrumentos examinados (Resoluções e memorandos do REANP, bem como os Planos de Desenvolvimento Individual - PDIs) e o processo de familiarização com o material empírico. Em seguida, são expostos os temas definitivos, resultantes da revisão e refinamento dos códigos iniciais, previstos nas etapas 2, 3 e 4 da Figura 2, acompanhados de exemplos representativos extraídos dos PDIs. Essa etapa é sucedida pelo relatório final de análise e discussão, no qual os achados são interpretados criticamente à luz do referencial teórico mobilizado e correlacionados aos dados do Censo Escolar. Tal estrutura busca evidenciar que o percurso metodológico não se restringe à descrição, mas constitui uma trajetória reflexiva que permite problematizar as tensões entre o prescrito, o registrado e o vivido.

A análise desenvolvida nesta pesquisa parte do entendimento de que os PDIs, embora sejam documentos de escrituração escolar e de acompanhamento pedagógico, assumiram, no contexto pandêmico, uma função singular: tornaram-se registros das estratégias possíveis de professores e equipes escolares diante de um cenário de incertezas e limitações materiais. Não se trata, portanto, de narrativas que espelhem integralmente a experiência escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas de fragmentos da realidade filtrados pela capacidade de registro dos profissionais, fortemente condicionados pelas adversidades impostas pela pandemia.

A opção metodológica pela análise temática dos PDIs, conjugada ao exame do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) e das normativas estaduais correlatas, permitiu construir um quadro interpretativo triangulado, em que dialogam o arcabouço legal da educação inclusiva, a documentação escolar e os indicadores estatísticos do Censo Escolar. Esse movimento de triangulação amplia a análise ao

permitir o confronto entre o prescrito nas resoluções, o registrado nos documentos escolares e os dados oficiais sistematizados pelo INEP.

É importante destacar, ainda, que os PDIs analisados foram elaborados nos anos de 2020 e 2021, período em que as escolas permaneceram fechadas e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tiveram suas atividades suspensas. Esse contexto intensificou as fragilidades já existentes na efetivação do direito à educação inclusiva. Compreender os PDIs requer, portanto, reconhecer a ausência de instrumentos oficiais adaptados ao ensino remoto, a sobrecarga transferida às famílias e o esforço docente em reinventar práticas pedagógicas sem o respaldo de políticas estruturadas. Assim, os documentos analisados registram não apenas práticas de inclusão, mas também os limites estruturais e institucionais que tensionaram a escolarização dos estudantes PAEE durante a pandemia.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL: A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL E OS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO

A pandemia de Covid-19 representou um dos maiores desafios sanitários globais da contemporaneidade, com repercussões profundas em diversos setores, especialmente na educação. No Brasil, as medidas adotadas para conter a disseminação do vírus, como a quarentena e o distanciamento social (Brasil, 2020), impactaram a vida cotidiana e o funcionamento das instituições, resultando na suspensão das aulas presenciais, principalmente na Educação Básica. Esse cenário impôs a necessidade urgente de repensar as formas de ensino e garantir a continuidade do processo educacional em meio a incertezas e instabilidade. Segundo Werneck e Carvalho (2020), a pandemia expôs a vulnerabilidade das estruturas sociais, sendo a educação um dos setores mais severamente atingidos.

A crise sanitária revelou, de maneira inequívoca, as desigualdades preexistentes no sistema educacional brasileiro, exacerbando o impacto desproporcional sobre os mais vulneráveis. Orso (2020, p. 14) destaca que "tanto para o mais frágil dos homens, como para o mais poderoso império, o novo coronavírus se encarregou de revelar a tremenda fragilidade humana", evidenciando a forma desigual com que os efeitos da pandemia foram sentidos. No contexto educacional, essa fragilidade se manifestou, sobretudo, entre estudantes que

dependem de políticas públicas para ter acesso à educação, como o público-alvo da Educação Especial (Oliveira; Amariz; Araújo, 2023, p. 176).

A suspensão das aulas presenciais, ainda que necessária para preservar a saúde pública, trouxe desafios imediatos para a efetivação do direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Embora a educação seja um direito fundamental, sua implementação durante a pandemia precisou ser conciliada com o direito à saúde, que assumiu centralidade nesse período. Conforme o artigo 227 da Carta Magna, é dever do Estado garantir a educação em harmonia com a vida e a saúde (Brasil, 1988). Nesse sentido, a preservação da vida tornou-se prioridade e o sistema educacional precisou se adaptar, buscando soluções que equilibrassem a proteção dos alunos e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Entre os desafios mais urgentes enfrentados durante a pandemia, destaca-se a necessidade de prover estratégias para a consumação do direito à educação inclusiva para alunos com deficiência. Conforme a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2020), esse grupo de estudantes é considerado de risco para complicações graves da Covid-19, o que intensificou a urgência de políticas de inclusão educacional. Com a transição para o ensino remoto, muitos desses estudantes enfrentaram barreiras adicionais, uma vez que a acessibilidade digital e o uso de tecnologias assistivas são fundamentais para a inclusão desse público, mas nem sempre foram adequadamente oferecidos.

As adaptações pedagógicas, embora reconhecidamente essenciais, ocorreram em um cenário de emergência educacional caracterizado pela transição abrupta para o ensino remoto, pela carência de recursos tecnológicos e formativos ofertados pelo Estado e pelas limitações impostas pelas condições socioeconômicas do país. Estudos realizados durante o período pandêmico indicam que tais fatores estruturais afetaram de forma significativa a implementação de práticas inclusivas (Alves; Barcelos, 2022; Araújo, 2023; Souza *et al.*, 2021). Nesse contexto, a efetividade das estratégias pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência não dependeu exclusivamente do empenho de professores e famílias, mas foi fortemente condicionada pela insuficiência de apoio institucional, pela ausência de diretrizes normativas detalhadas para a realidade emergencial e pela limitada disponibilidade de tecnologias assistivas.

Além das questões relacionadas à inclusão, a pandemia trouxe à tona a fragilidade da infraestrutura tecnológica no Brasil, evidenciando disparidades

regionais e socioeconômicas no acesso às tecnologias digitais (Magalhães, 2021). Consoante Mota e Santos (2024), embora o ensino remoto tenha sido adotado como medida emergencial, a falta de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos adequados impediu a participação plena de muitos estudantes, principalmente em áreas rurais e periféricas (Mota; Santos, 2024, p. 243). Isso aprofundou as desigualdades educacionais, afetando principalmente os alunos de famílias de baixa renda. A falta de preparo dos docentes para o uso de plataformas digitais também se somou ao problema, uma vez que muitos professores não possuíam capacitação técnica para ministrar aulas de forma eficaz no ambiente virtual. Para Barros *et al.* (2020, p. 37),

[...] como consequência desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de adaptação e reinvenção diante das novas demandas que surgiram. Essas demandas, por sua vez, tornaram-se visíveis frente à ampla gama de ferramentas tecnológicas que foram não apenas disponibilizadas, mas também impostas de forma, muitas vezes, obrigatória para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Tais atividades, anteriormente realizadas sem a exigência de recursos tecnológicos avançados, enfrentaram uma considerável dificuldade de implementação, o que evidenciou os desafios enfrentados durante esse período de transição para o ensino remoto.

O impacto emocional e psicológico da pandemia sobre estudantes e professores também não pode ser ignorado. O isolamento social, a incerteza quanto ao futuro e as dificuldades de adaptação ao novo formato de ensino geraram altos níveis de estresse e ansiedade, especialmente entre os alunos mais vulneráveis, conforme evidenciado na pesquisa realizada por Maia e Dias (2020). De acordo com os autores, a ausência de interação social no ambiente escolar foi um fator crucial para o aumento da evasão escolar, agravando ainda mais a situação educacional no Brasil (Maia; Dias, 2020, p. 6).

Diante desses desafios, a pandemia evidenciou a necessidade urgente de políticas públicas educacionais mais inclusivas e robustas. A crise revelou que o direito à educação no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos para sua plena efetivação, especialmente em contextos adversos. Dessa maneira, o fortalecimento de estratégias de inclusão digital, a capacitação continuada dos profissionais da educação e o investimento em infraestrutura são fundamentais para proporcionar que a educação, enquanto direito público subjetivo, não seja descontinuada mesmo em períodos de crise.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO ESPECÍFICA: O REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM MINAS GERAIS: O REANP

No dia 19 de agosto de 2020, foi promulgada a Lei nº 14.040, que alterou as diretrizes educacionais em decorrência da pandemia de Covid-19, suspendendo a exigência do cumprimento do número mínimo de dias letivos para escolas e universidades no ano em questão (Brasil, 2020b). No contexto da Educação Básica, a referida legislação isentou as instituições de educação infantil da obrigatoriedade de cumprir os 200 dias letivos e a carga mínima de 800 horas. Por outro lado, as escolas de ensino fundamental e médio, embora não estivessem obrigadas a respeitar o número mínimo de dias letivos, precisavam assegurar o cumprimento da carga horária estabelecida.

No que tange à rede estadual de ensino de Minas Gerais, a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) foi regulamentada pela Resolução SEE nº 4.310, datada de 22 de abril de 2020 (Minas Gerais, 2020). Este regime emergencial teve início no dia 18 de maio de 2020, visando garantir a continuidade do aprendizado em um contexto marcado por restrições e desafios sem precedentes. A adoção dessas medidas reflete a necessidade de adaptação do sistema educacional às circunstâncias excepcionais trazidas pelo cenário de crise sanitária.

5.2.1 O REANP em 2020

Com o intuito de assegurar o cumprimento da carga horária mínima obrigatória conforme estabelecido pela Lei nº 14.040, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG, por meio da Resolução SEE nº 4.310/2020, implementou o Plano de Estudos Tutorado (PET). Esse plano foi organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e o Plano de Curso da respectiva unidade de ensino (Minas Gerais, 2020). O PET funcionava como uma apostila e, segundo a mesma resolução, era definido da seguinte forma:

§ 1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa possibilitar ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, a resolução de questões e atividades escolares programadas de forma autoinstrucional, a busca de informações acerca dos conhecimentos abordados nos diversos componentes curriculares, de maneira tutorada,

além de permitir o registro e a contabilização da carga horária semanal das atividades escolares vivenciadas pelo estudante em cada componente curricular (Minas Gerais, 2020).

Conforme o artigo 12 da referida normativa, a responsabilidade pela resolução do PET de todos os componentes curriculares recai sobre o estudante, se maior, ou sobre os responsáveis, se menor. O estudante deveria realizar a devolutiva da apostila no prazo máximo de uma semana após o recebimento das atividades escolares, seguindo as orientações do Gestor Escolar e considerando as particularidades do contexto local.

No ano de 2020, foram disponibilizados sete volumes do PET, além de um PET Comemorativo em celebração aos 300 anos de Minas Gerais e um PET final avaliativo. O Quadro 4 a seguir relaciona cada volume do PET, o respectivo período de vigência e a data de entrega no ano mencionado.

Quadro 3 - Período de vigência e prazo de entrega - PET (2020)

Volume do PET	Período de vigência	Entrega
PET 1	18/05/2020 a 12/06/2020	Até 30/10/2020
PET 2	29/06/2020 a 24/07/2020	Até 30/10/2020
PET 3	03/08/2020 a 28/08/2020	Até 27/11/2020
PET 4	08/09/2020 a 02/10/2020	Até 27/11/2020
PET 5	05/10/2020 a 30/10/2020	Até 27/11/2020
PET 6	03/11/2020 a 27/11/2020	Até 22/12/2020
PET 7	30/11/2020 a 22/12/2020	Até 22/12/2020
PET 300 anos de MG	03/11/2020 a 22/12/2020	Até 22/12/2020
PET Final Avaliativo	04/01/2021 a 14/01/2021	Até 14/01/2021

Fonte: Resolução SEE nº 4.423/2020 (Minas Gerais, 2020c).

Além dos Planos de Estudos Tutorado (PET), em 18 de maio de 2020, foram introduzidos outros dois recursos: o “Programa Se Liga na Educação” e o aplicativo para dispositivos móveis com sistema Android denominado “Conexão Escola”. O programa proporcionava aulas virtuais transmitidas pela Rede Minas, uma emissora de televisão aberta, de segunda a sexta-feira, durante os dias úteis, sempre pela

manhã. Por sua vez, o aplicativo oferecia salas virtuais para interação entre docentes e alunos, além de acesso aos conteúdos dos PET.

Segundo Mendonça (2022), ambos os recursos eram facultativos para os alunos em 2020, servindo como ferramentas complementares ao estudo junto aos PET. Essa opção se deu, em parte, pelo fato de que:

Nem todas as localidades mineiras recebiam a transmissão do canal Rede Minas e, quanto ao aplicativo Conexão Escola, muitos alunos não tinham acesso à internet ou mesmo a um aparato digital com capacidade de armazenar e acessar o aplicativo (Mendonça, 2022, p. 42).

A limitação no acesso a essas ferramentas essenciais para a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) configura-se como uma barreira ao acesso universal à educação. Assim, apesar das estratégias estabelecidas terem como objetivo viabilizar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, a estrutura revela uma desigualdade na distribuição do capital econômico (acesso à internet e a dispositivos digitais) e do capital social (localidades sem acesso à rede televisiva). Essa realidade contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

5.2.2 O REANP em 2021

Embora o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) tenha permanecido em vigor até o término do ano letivo de 2021, a Resolução SEE nº 4.506, datada de 26 de fevereiro de 2021, instituiu o modelo de ensino híbrido como a abordagem educacional para o ciclo correspondente aos anos letivos de 2020 e 2021, revogando, assim, as disposições anteriormente estabelecidas nas Resoluções SEE nº 4.310/2020 e SEE nº 4.329/2020 (Minas Gerais, 2021). De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 1º da referida resolução, o ensino híbrido é definido como:

§ 1º O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais (Minas Gerais, 2021).

O início do ano letivo foi estabelecido para o dia 4 de março de 2021. O retorno às aulas presenciais foi facultativo e realizado de forma alternada, seguindo um cronograma semanal, além de estar condicionado à classificação do município nas ondas definidas pelo Plano Minas Consciente, conforme ilustrado no Quadro 4 a seguir. Essa abordagem visava garantir a segurança e a saúde dos estudantes, ao mesmo tempo em que buscava restabelecer a continuidade do processo educacional em um contexto ainda desafiador.

Quadro 4 - Classificação do município nas ondas estabelecidas pelo Plano Minas Consciente

Onda	Orientação
Verde	As escolas estaduais poderão iniciar o ensino híbrido progressivamente para as turmas de todos os anos de escolaridade, observados os protocolos de biossegurança definidos pela Secretaria de Estado de Saúde.
Amarela	As escolas estaduais poderão iniciar o ensino híbrido para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observados os protocolos de biossegurança definidos pela Secretaria de Estado de Saúde. A cada 14 dias deverá ser avaliado o início progressivo do ensino híbrido para os demais anos de escolaridade, com base no relatório técnico do Centro de Operações de Emergência em Saúde - COES, iniciando-se pelas turmas do 3º ano do Ensino Médio, seguidas pelas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, módulos conclusivos da Educação de Jovens e Adultos e módulos conclusivos e práticos dos cursos técnicos parciais.
Vermelha	As escolas estaduais deverão permanecer exclusivamente com a oferta do Regime de Atividades não Presenciais.

Fonte: Resolução SEE nº 4.506/2021 (Minas Gerais, 2021).

No que diz respeito às ferramentas implementadas em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) estabeleceu que os Planos de Estudos Tutorado (PET) deveriam ser entregues ao final de cada bimestre, correspondendo a 60% da carga horária total. Assim, os 40% restantes da carga horária seriam preenchidos por meio da realização de Atividades Complementares, desenvolvidas pelos professores, conforme estipulado no Artigo 14 da Resolução SEE nº 4.506/2021. Dessa forma, o PET funcionava como um instrumento

pedagógico padronizado pela SEE-MG, enquanto as Atividades Complementares eram ferramentas de ensino elaboradas pelos docentes.

Adicionalmente, conforme menciona Mendonça (2022, p. 51):

O aplicativo Conexão Escola foi reestruturado e atualizado para a versão Conexão Escola 2.0, oferecendo ao aluno acesso aos PET, videoaulas transmitidas pelo programa 'Se Liga na Educação' e às atividades complementares. A atualização do aplicativo viabilizou a interatividade por meio de videochamadas, assim como a troca de informações e experiências por meio de um chat, além de permitir o acesso ao Google Classroom, que foi integrado à plataforma.

Dessa maneira, em 2021, além dos recursos já aprimorados, foram disponibilizados quatro PET e quatro Atividades Complementares, ambos geridos pela SEE-MG. O Quadro 6, a seguir, apresenta uma relação de cada volume dos PET e das Atividades Complementares, incluindo o respectivo período de vigência e as datas de entrega no referido ano. Essa diversificação de recursos visava enriquecer o processo educacional, ampliando as opções de aprendizado e interação para os alunos em um cenário ainda impactado pela pandemia.

Quadro 5 - Período de vigência e de entrega - PET/Atividades Complementares (2021)

Volume do PET/Atividades Complementares	Período de vigência	Entrega
PET/Atividades Complementares 1	04/03/2021 a 07/05/2021	Até 07/05/2021
PET/Atividades Complementares 2	10/05/2021 a 09/07/2021	Até 09/07/2021
PET/Atividades Complementares 3	12/07/2021 a 30/09/2021	Até 30/09/2021
PET/Atividades Complementares 4	01/10/2021 a 17/12/2021	Até 17/12/2021

Fonte: Documento Orientador REANP 2021 (Minas Gerais, 2021b).

5.3 ANÁLISE TEMÁTICA: NORMATIVAS DO REANP

5.3.1 Familiarização com os Dados - REANP

De acordo com a técnica de análise temática de Braun & Clarke (2006), a Fase 1 tem como objetivo a familiarização aprofundada com os dados, por meio de

leituras repetidas e cuidadosas de todos os documentos selecionados. Nessa etapa, buscou-se compreender não apenas o conteúdo, mas também o contexto das normativas e legislações relativas ao REANP, registrando anotações que destaquem trechos relevantes e pontos críticos para a construção temática.

Para a classificação inicial das legislações, os documentos foram organizados cronologicamente e analisados a partir de suas sínteses. Assim, distinguiu-se, no Quadro 6, as normas que detalham explicitamente a modalidade de Educação Especial, categorizadas conforme essa especificação; e, no Quadro 7, as normativas de caráter geral, abordando o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) e o Ensino Híbrido sem referência direta às modalidades, agrupadas sob o tema “REANP”, considerando sua manutenção ao longo de todo o período de Ensino Híbrido devido à opção facultativa de retorno dos estudantes.

Quadro 6 - Legislações Específicas da Modalidade da Educação Especial

Data	Ato	Preâmbulo
10/01/2020	Resolução	Resolução SEE nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais e seus Anexos I e II.
17/01/2020	Resolução	Resolução SEE nº 4.496/2021. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.
19/08/2021	Memorando	Memorando SEE/SE - ASIE nº 108/2021, de 18 de agosto de 2021. Conferência e adequação no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) das informações relativas às dependências físicas das Organizações da Sociedade Civil (OSC) que ofertam a modalidade da educação especial .
23/08/2021	Memorando	Memorando SEE/DMTE - CEEI nº 189/2021, de 06 de agosto de 2021. Encaminha orientações complementares para os estudantes público da educação especial .

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das legislações demonstradas.

Quadro 7 - Normativas Gerais sobre o REANP e Ensino Híbrido

(continua)

Data	Ato	Preâmbulo
22/04/2020	Resolução	Resolução SEE nº 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais , e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.
18/05/2020	Resolução	Resolução SEE nº 4329/2020. Altera a Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais , e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.
01/06/2020	Resolução	Resolução SEE nº 4336/2020. Altera a Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais , e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.
04/12/2020	Memorando	Memorando-Circular nº 130/2020/SEE/SG - Gabinete, 01 de dezembro de 2020. regularização funcional da designação e/ou carga horária para o 2º semestre de Professores de Educação Básica (PEB) da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e demais Cursos Semestrais na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP .
14/12/2020	Memorando	Memorando-Circular nº 1/2020/SEE/DGAE, 24 de novembro de 2020. Orientação para expedição de documentos escolares durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) , em virtude das deliberações do Comitê Extraordinário Covid-19 e desta Secretaria de Estado de Educação.

Quadro 7 - Normativas Gerais sobre o REANP e Ensino Híbrido

(conclusão)

Data	Ato	Preâmbulo
04/02/2021	Memorando	Orientação ASIE nº 01/2021 - Vida Escolar. Orientação para expedição de documentos escolares durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) , em virtude das deliberações do Comitê Extraordinário Covid-19 e desta Secretaria de Estado de Educação.
26/02/2021	Resolução	Resolução SEE nº 4506/2021, de 26 de Fevereiro de 2021. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE no 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE no 4.329, de 15 de maio de 2020.
31/08/2021	Resolução	Resolução SEE nº 4631/2021. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, a Comissão Avaliadora de Processo de Seleção Interna (PSI) destinado à composição de cadastro de reserva, para atuar, em vagas temporárias, no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem relativos ao planejamento e à operacionalização do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para o ano letivo de 2021, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEE).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das legislações demonstradas.

A apreciação das quatro normativas específicas voltadas à Educação Especial, apresentadas no Quadro 6, publicadas durante o período pandêmico, evidencia um cenário permeado por limitações significativas. Entre elas, a Resolução SEE nº 4.256/2020, que define as diretrizes para organização dessa modalidade na rede estadual de Minas Gerais, e a Resolução SEE nº 4.496/2021, que regulamenta a estrutura e o funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), detalhadas anteriormente na seção 2.2 desta dissertação, configuram-se como os únicos instrumentos normativos que tratam de maneira explícita da organização do processo de ensino-aprendizagem sob a ótica do desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial. Cumpre observar, contudo, que, como indicado, ambas as resoluções foram editadas antes da vigência do REANP, refletindo diretrizes formuladas para o cenário do ensino presencial.

No que se refere ao Memorando SEE/SE-ASIE nº 108/2021, expedido em 18 de agosto de 2021, trata-se de instrução administrativa à Inspeção Escolar para proceder à verificação e atualização, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), dos dados relativos às instalações físicas de Organizações da Sociedade Civil (OSC) que oferecem Educação Especial. Por essa razão, não se estabelece vínculo direto com a organização da modalidade na rede estadual, que constitui o eixo central desta pesquisa.

Ainda mais sensível é a análise do Memorando SEE/DMTE-CEEI nº 189/2021. Emitido pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), em 6 de agosto de 2021. o documento, considerando o caráter facultativo do retorno presencial, encaminha às Superintendências Regionais de Ensino orientações suplementares sobre o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre essas orientações, está a determinação de que tais estudantes poderiam retomar as aulas presenciais concomitantemente aos demais, desde que observados os protocolos sanitários de prevenção à Covid-19. É importante enfatizar que o direito à saúde antecede e condiciona o exercício do direito à educação; todavia, o referido memorando não contempla diretrizes de cunho pedagógico, limitando-se, portanto, à deliberação quanto à possibilidade de retorno gradativo e presencial dos estudantes PAEE.

Ao avançar a fase de familiarização com os dados das normativas gerais sobre o REANP e Ensino Híbrido, expostos no Quadro 7, logo na primeira aproximação, verificou-se que as resoluções SEE nº 4.310/2020, nº 4.329/2020 e nº 4.336/2020, embora representem o arcabouço inaugural do REANP, centram-se na preservação da carga horária mínima e na instituição do teletrabalho, revelando uma ênfase eminentemente administrativa e operacional. Essas normativas, elaboradas no calor da emergência sanitária, negligenciam a explicitação de estratégias pedagógicas, sobretudo às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial, o que reforça a ausência de uma abordagem pedagógica e inclusiva na sua concepção.

No mesmo sentido, documentos administrativos como o Memorando-Circular nº 130/2020/SEE/SG e o Memorando-Circular nº 1/2020/SEE/DGAE, bem como a Orientação ASIE nº 01/2021, detêm-se na regulação de aspectos burocráticos, como a regularização funcional de docentes e a padronização da expedição de documentos escolares, deixando à margem a construção de mecanismos que

indicassem acessibilidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência também se observa na Resolução SEE nº 4.506/2021, que instituiu o ensino híbrido, mantendo a vigência facultativa do REANP, mas sem incorporar dispositivos específicos para a Educação Especial. Já a Resolução SEE nº 4.631/2021, ao instituir comissão avaliadora para seleção de profissionais temporários vinculados ao REANP, define atribuições centradas na execução logística e no planejamento macro, mas não explicita obrigações voltadas à adaptação de conteúdos ou metodologias inclusivas.

Essa leitura preliminar permitiu identificar um padrão recorrente: o tratamento conferido à política emergencial privilegia a dimensão administrativa e organizacional, em detrimento da dimensão pedagógica, sobretudo no que tange à efetivação da educação inclusiva em um cenário de crise sanitária e social.

5.3.2 Definição e Refinamento dos Temas - REANP

Após a revisão crítica dos códigos e da coerência interna de cada agrupamento, procedeu-se à consolidação dos temas definitivos nas quais se buscou atribuir rótulos descritivos e objetivos que expressassem, de maneira sintética e inteligível, o núcleo de significado identificado nos dados. Esse processo implicou não apenas uma síntese semântica, mas também uma articulação conceitual que dialogasse diretamente com as questões de pesquisa, os objetivos específicos e o aporte teórico adotado, sobretudo as contribuições de Mantoan sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A definição dos temas partiu de dois critérios centrais: (i) relevância substantiva, de modo que cada tema representasse um aspecto relevante para a compreensão da implementação das políticas de Educação Especial no contexto pandêmico; e (ii) capacidade explicativa, garantindo que o título escolhido fosse capaz de transmitir, de forma imediata, a essência do conteúdo analisado.

Ao final, emergiram cinco temas principais, que estão consolidados no Quadro 8, e detalhados a seguir:

- a) Ausência estrutural da educação especial nas normativas gerais do REANP: Refere-se ao silenciamento sistemático dessa modalidade nos documentos de maior abrangência, evidenciado pela inexistência de

menções na Resolução SEE nº 4.506/2021 e pela abordagem superficial na Resolução SEE nº 4.310/2020, além da padronização dos recursos e materiais didáticos;

- b) Centralidade administrativa em detrimento da dimensão pedagógica: Aponta para a prevalência de diretrizes voltadas a procedimentos burocráticos e registros escolares, como visto no Memorando SEE/SE - ASIE nº 108/2021, em detrimento de orientações pedagógicas basilares para o ensino remoto na perspectiva da educação inclusiva e do AEE nesse contexto;
- c) Predominância de diretrizes sanitárias na resposta emergencial: Expressa o foco em protocolos de biossegurança, como no Memorando SEE/DMTE - CEEI nº 189/2021, sem o correspondente detalhamento metodológico para viabilizar aprendizagem equitativa no ensino remoto ou híbrido, sem um mesmo protocolo mínimo com orientações pedagógicas;
- d) Descompasso temporal entre diretrizes específicas e contexto pandêmico: Retrata o fato de que resoluções importantes para a Educação Especial (Resolução SEE nº 4.256/2020 e nº 4.496/2021) foram concebidas ou estruturadas em período pré-REANP ou sem conexão explícita com as atividades remotas. Não houve uma (re)publicação específica para o período;
- e) Apoio institucional fragmentado e pouco integrado: Relaciona-se à regulamentação e estruturação de redes de apoio, como os CREI, cuja potencialidade não foi plenamente mobilizada para dar suporte ou responder às exigências pedagógicas do REANP, considerando a dimensão da rede.

A consolidação desses temas permitiu organizar um argumento que evidencia o contraste entre a centralidade com a natureza administrativa e a fragilidade pedagógica das políticas educacionais voltadas ao público-alvo da Educação Especial durante o REANP. Tal configuração reforça a necessidade de repensar a integração entre diretrizes gerais e específicas, para que, em futuros contextos de crise, a modalidade não seja relegada a um plano secundário, mas sim contemplada de forma transversal e efetiva.

Quadro 8 - Temas Definidos e Refinados - REANP

(continua)

Tema Definido	Descrição Sintética	Atos	Implicações Analíticas
Ausência Estrutural da Educação Especial nas Normativas Gerais do REANP	Inexistência ou superficialidade de referências à modalidade nos atos normativos centrais	Res. SEE nº 4.506/2021; Res. SEE nº 4.310/2020	Evidencia invisibilidade institucional e lacuna de políticas específicas no regime emergencial
Centralidade Administrativa em Detrimento da Dimensão Pedagógica	Foco em fluxos e registros administrativos, sem diretrizes para prática docente inclusiva	Memorando SEE/SE - ASIE nº 108/2021	Demonstra priorização da lógica burocrática frente às necessidades pedagógicas
Predominância de Diretrizes Sanitárias na Resposta Emergencial	Ênfase em protocolos de saúde para retorno presencial, sem estratégias pedagógicas inclusivas	Memorando SEE/DMTE - CEEI nº 189/2021	Revela assimetria entre proteção sanitária e garantia de aprendizagem
Descompasso Temporal entre Diretrizes Específicas e Contexto Pandêmico	Normativas específicas elaboradas antes ou sem integração ao REANP	Res. SEE nº 4.256/2020; Res. SEE nº 4.496/2021	Limita aplicabilidade e efetividade das diretrizes no cenário remoto

Quadro 8 - Temas Definidos e Refinados - REANP

(conclusão)

Tema Definido	Descrição Sintética	Atos	Implicações Analíticas
Apoio Institucional Fragmentado e Pouco Integrado	Estruturas especializadas não articuladas de forma sistêmica ao regime emergencial	Res. SEE nº 4.496/2021 (CREI)	Indica subutilização de recursos institucionais existentes

Fonte: elaborado pelo autor com base nas análises realizadas.

5.4 ANÁLISE TEMÁTICA: PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

5.4.1 Familiarização com os Dados - PDI

A etapa inicial da análise, conforme Braun e Clarke (2006), corresponde ao processo de imersão profunda no conjunto de dados. No presente estudo, isso significou examinar cuidadosamente os cem Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) produzidos durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) pelas duas escolas estaduais de Santa Luzia/MG, que detinham a maior quantidade de matrículas de estudantes PAEE: EE Geraldo Teixeira da Costa e EE Presidente Itamar Franco, juntas as duas escolas representam aproximadamente 20% das matrículas totais dos alunos da Educação Especial na rede estadual de ensino do município para o período em análise.

Esse mergulho inicial nos documentos não se restringiu a uma leitura única. Foram realizadas múltiplas leituras, associadas a anotações complementares e fichamentos analíticos, com o objetivo de apreender não apenas o conteúdo explícito, as estratégias registradas, as adaptações propostas, as menções a recursos, mas também elementos subjacentes: a forma como cada escola e cada professor construiu a narrativa do PDI, o vocabulário adotado, a ênfase dada a determinadas ações e o grau de detalhamento na descrição das necessidades dos estudantes.

A Tabela 2, a seguir, sintetiza a distribuição quantitativa dos documentos analisados:

Tabela 2 - Distribuição dos PDIs por escola e ano durante o REANP

Unidade Escolar	Ano 2020	Ano 2021	Total REANP
EE Geraldo Teixeira da Costa	21	22	43
EE Presidente Itamar Franco	24	23	57
Total Geral	45	55	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos PDIs recebidos e analisados.

A análise inicial indicou que, em 2020, verificou-se maior equilíbrio entre as duas escolas quanto ao número de PDIs elaborados, portanto de matrículas recebidas. Já em 2021, observou-se um crescimento mais expressivo na EE Presidente Itamar Franco, hipoteticamente associado ao aumento de diagnósticos formais de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou, ainda, ao processo de flexibilização gradual das medidas de isolamento social, o que teria possibilitado maior acesso a serviços clínicos especializados ou viabilizado condições mais favoráveis de atendimento presencial a esse grupo, considerado de risco no contexto pandêmico.

No tocante ao perfil de ambas as escolas, apresenta-se o Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Perfil comparativo das escolas no contexto da pesquisa

(continua)

Característica	EE Geraldo T. da Costa	EE Presidente Itamar Franco
Localização	Sede	Distrito da cidade
Etapas atendidas	EF II e EM	EF II e EM
Predominância de estudantes PAEE	TEA e Deficiência Intelectual	TEA e Deficiência Intelectual
Padrão narrativo dos PDIs	Padronizado, conforme Anexo II da Resolução SEE nº 4.256/2020	Padronizado, conforme Anexo II da Resolução SEE nº 4.256/2020

Quadro 9 - Perfil comparativo das escolas no contexto da pesquisa

(conclusão)

Característica	EE Geraldo T. da Costa	EE Presidente Itamar Franco
Uso de recursos tecnológicos (PDIs)	<i>WhatsApp</i> , videoaulas pelo <i>Google Meet</i> , materiais impressos adaptados	<i>WhatsApp</i> , videoaulas pelo <i>Google Meet</i> , maior uso na adaptação de impressos
Participação familiar (registros)	Mais estruturada e frequente	Mais informal e espontânea

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos PDIs.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instituído pela Resolução SEE nº 4.256/2020 e padronizado em seu Anexo II, representa um marco normativo importante para a organização da Educação Especial em Minas Gerais. Todavia, é fundamental reconhecer que, embora sua publicação tenha ocorrido em janeiro de 2020, antecedendo em poucas semanas a deflagração da pandemia e a adoção do regime de quarentena no país, o documento não foi concebido para responder às demandas emergenciais do ensino remoto.

Considerando a proximidade temporal da promulgação com o início do contexto emergencial, não houve, por parte da rede estadual, ações sistemáticas de capacitação ou de discussão mais aprofundada sobre a utilização desse instrumento, seja em período regular de ensino, seja no cenário excepcional da pandemia. Em decorrência disso, verificou-se uma padronização significativa das informações registradas, seja pela estrutura engessada do próprio modelo estabelecido pelo Anexo II da referida Resolução, seja pela ausência de orientações específicas para seu preenchimento.

A ausência de uma versão atualizada ou de orientações complementares para o novo cenário revela uma lacuna na política pública, que deixou às escolas e profissionais da educação a tarefa de reinterpretar e adaptar o uso e a escrituração desse instrumento frente à situação inédita e adversa, muitas vezes sem contar com um elemento fundamental: a participação efetiva do estudante e de seus familiares,

cuja presença se revela indispensável para identificar, de maneira mais precisa e consistente, as necessidades pedagógicas específicas.

Nesse sentido, a análise dos PDIs deve ser compreendida como a leitura de registros que não espelham integralmente a realidade vivida pelos estudantes e suas famílias, mas que evidenciam a percepção do que os profissionais da educação conseguiram registrar diante das condições impostas pelo contexto pandêmico. Ou seja, o PDI funciona aqui não como retrato fiel, mas como fragmento de percepção: aquilo que foi possível observar, organizar e formalizar em meio a restrições sanitárias, instabilidades tecnológicas, limitações de acesso dos estudantes e de suas famílias, e sobrecarga de trabalho docente. Diante dessa limitação, os temas definidos na análise temática foram selecionados com base no rigor metodológico proposto por Braun e Clarke (2006), privilegiando-se, sobretudo, os trechos diferenciados constantes nos campos em aberto, ainda que fragmentários, mas dotados de relevância analítica para captar percepções e nuances dos docentes.

Esse caráter parcial, entretanto, não diminui sua relevância como fonte documental. Pelo contrário, reforça seu valor para esta pesquisa, pois permite identificar como os marcos legais da Educação Especial foram (re)interpretados e traduzidos na prática em meio a condições excepcionais. Assim, o PDI se transforma em testemunho documental da capacidade e dos limites das escolas em registrar a implementação das políticas públicas inclusivas durante a pandemia, revelando tanto a força normativa da Resolução SEE nº 4.256/2020 quanto os hiatos entre prescrição legal e execução pedagógica.

Com vistas a possibilitar a adequada familiarização com o documento examinado, expõe-se, a seguir, um quadro-síntese que sistematiza a estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Tal recurso tem por finalidade não apenas organizar visualmente os elementos constitutivos do instrumento, mas também favorecer uma leitura mais objetiva, de modo a evidenciar seus componentes essenciais. A apresentação, nesse sentido, permite compreender, de forma mais clara, a concepção e a estrutura do documento, nos termos do Anexo II da Resolução SEE nº 4.256/2020, servindo como suporte para as análises subsequentes que serão desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

Quadro 10 - Síntese: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
(continua)

Dimensão Analítica	Principais Elementos do PDI	Finalidade Educacional/Analítica
Institucional	Data, SRE, identificação da escola, etapas de ensino, acessibilidade, sala de recursos, equipe responsável	Contextualizar a escola e suas condições estruturais, evidenciando responsabilidades institucionais.
Identificação do Estudante	Dados pessoais, escolaridade, diagnóstico informado, acompanhamentos clínicos, medicamentos, recursos de acessibilidade	Caracterizar o perfil do estudante e identificar fatores que interferem em sua inclusão escolar.
Familiar	Considerações da família, relatos sobre acompanhamento em casa	Integrar a perspectiva da família ao processo educativo e verificar expectativas.
Histórico Escolar	Percurso escolar, idade de ingresso, frequência em sala de recursos, participação em educação integral	Identificar trajetórias escolares e pontos de ruptura/continuidade no processo inclusivo.
Comportamental	Registros de auto ou heteroagressividade, apatia, indisciplina	Mapear desafios comportamentais que afetam convivência e aprendizagem.
Psicomotor e Cognitivo	Observações psicomotoras, pedagógicas e cognitivas	Avaliar potencialidades e dificuldades do estudante em diferentes áreas de desenvolvimento.

Quadro 10 - Síntese: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
(conclusão)

Dimensão Analítica	Principais Elementos do PDI	Finalidade Educacional/Analítica
Comunicação e Linguagem	Modos de expressão, recursos de comunicação alternativa, escrita e leitura	Diagnosticar barreiras comunicacionais e formas de expressão para subsidiar adaptações curriculares.
Planejamento Pedagógico	Objetivos, conteúdos, metodologias, materiais, habilidades previstas e alcançadas	Documentar estratégias de ensino e adequações curriculares realizadas.
Avaliação	Grau de autonomia, metodologias avaliativas, diagnósticos pedagógicos	Registrar avanços e desafios, relacionando-os às práticas adotadas.
Relatório Pedagógico	Síntese semestral de aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores	Produzir visão integradora do desenvolvimento do estudante e subsidiar ajustes nas intervenções.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do Anexo II da Resolução SEE nº 4.256/2020

Assim, é importante salientar que a leitura dos PDIs produzidos pelas duas escolas selecionadas não deve ser confundida com um retrato exato da realidade educacional enfrentada pelos estudantes público-alvo da Educação Especial durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP). Por mais que o documento esteja estruturado em campos detalhados, que vão desde informações institucionais e familiares até registros pedagógicos, comunicacionais e avaliativos, ele não foi pensado para responder às especificidades de um cenário de crise sanitária e de suspensão das atividades presenciais.

Esse distanciamento temporal e contextual revela uma contradição central: ainda que o PDI seja respaldado pela Resolução SEE-MG nº 4.256/2020, sua aplicabilidade em 2020 e 2021 ocorreu de maneira adaptada pelos próprios

docentes e instituições frente às condições concretas de ensino remoto emergencial. O que se observa nos registros é, portanto, uma espécie de tradução parcial da realidade, na qual os profissionais da educação formalizaram o que conseguiram observar e registrar, mais do que aquilo que efetivamente ocorria na totalidade prática da vida escolar dos estudantes e do fazer docente.

Dessa forma, os PDIs devem ser compreendidos como documentos-percepção, marcados por lacunas e silêncios, mas também reveladores da forma como as políticas públicas de Educação Especial foram apropriadas, (re)interpretadas e operacionalizadas na prática pedagógica das unidades escolares em um contexto de crise. Tal característica torna-se, neste estudo, um ponto de análise privilegiado, pois permite justamente confrontar a prescrição normativa (o que a legislação determinava) com o registro efetivamente realizado pelas instituições, com base nos dados estatísticos do Censo Escolar.

Essa perspectiva crítica justifica a centralidade atribuída aos PDIs nesta pesquisa: eles não representam apenas o cumprimento burocrático de uma determinação legal, mas constituem um testemunho documental da capacidade de resposta do sistema educacional e, simultaneamente, dos limites enfrentados pelos profissionais diante de um cenário para o qual não havia instrumentos específicos.

Dado o exposto e ainda decorrente do processo de familiarização com os dados, a análise do conjunto total de PDIs elaborados nas duas escolas investigadas revela que o público atendido é composto, em sua maioria, por estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Somados, esses alunos representam 55 casos (55%) do total, sendo 21 registrados na EE Geraldo Teixeira da Costa e 34 na EE Presidente Itamar Franco. Esse dado evidencia que mais da metade das demandas de Educação Especial, no período, estiveram associadas ao espectro autista, configurando-o como a principal condição demandante de adaptações pedagógicas.

O segundo grupo mais expressivo corresponde aos estudantes com deficiência intelectual, que somaram 40 casos (40%) dos registros. A distribuição também revela maior crescimento na EE Presidente Itamar Franco, onde o número de alunos com esse diagnóstico passou de 8 em 2020 para 13 em 2021, totalizando 21 (52,5% do total da escola nessa categoria). Já na EE Geraldo Teixeira da Costa foram contabilizados 19 casos (47,5%), com ligeiro equilíbrio entre os dois anos analisados.

As demais condições de deficiência (auditiva e visual) tiveram representação menores. Cada escola registrou um (1) aluno com deficiência auditiva e um (1) aluno com deficiência visual, totalizando, por conseguinte, dois (2) casos de cada diagnóstico (2% do total, somados) nos cem PDIs analisados.

De forma geral, portanto, como demonstram as Tabelas 3, 4 e 5 a seguir, o conjunto de dados evidencia que 95% dos PDIs das duas escolas estão concentrados em duas categorias: TEA e deficiência intelectual, sendo os demais tipos de deficiência representados em proporções menores.

Tabela 3 - Distribuição dos PDIs por tipo de deficiência (2020)

Unidade Escolar	TEA	Def. Intelec.	Def. Física	Def. Auditiva	Def. Visual	Total Geral
EE Geraldo Teixeira da Costa	11	6	2	1	1	21
EE Presidente Itamar Franco	15	6	1	1	1	24
Total Geral	26	12	3	2	2	45

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos PDIs.

Tabela 4 - Distribuição dos PDIs por tipo de deficiência (2021)

Unidade Escolar	TEA	Def. Intelec.	Def. Física	Def. Auditiva	Def. Visual	Total Geral
EE Geraldo Teixeira da Costa	14	6	0	1	1	22
EE Presidente Itamar Franco	20	10	1	1	1	33
Total Geral	34	16	1	2	2	55

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos PDIs.

Tabela 5 - Distribuição total dos PDIs e percentual por tipo de deficiência

Tipo de Deficiência	Quantidade 2020 e 2021	Percentual Total
TEA	60	60%
Deficiência Intelectual	28	28%
Deficiência Física	4	4%
Deficiência Auditiva	4	4%
Deficiência Visual	4	4%
Total Geral	100	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos PDIs.

No que diz respeito ao grupo de estudantes com altas habilidades/superdotação, embora esse público não se enquadre no grupo de pessoas com deficiência, ele está formalmente incluído no escopo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Resolução SEE nº 4.256/2020, que regula a Educação Especial em Minas Gerais. Entretanto, não foram identificados registros de alunos com essa condição nas duas escolas analisadas. Isso significa que, durante os anos de 2020 e 2021, não houve elaboração de PDIs voltados especificamente a esse perfil, não por exclusão da pesquisa, mas pela ausência de casos formalmente diagnosticados ou registrados nessas unidades.

5.4.2 Definição e Refinamento dos Temas - PDI

A etapa de definição e refinamento dos temas, em consonância com Braun e Clarke (2006), foi decisiva para conferir rigor analítico à pesquisa. Não se trata apenas de nomear categorias, mas de estabelecer núcleos conceituais robustos que permitam traduzir, em termos científicos, a percepção registrada pelos profissionais da educação nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs). Nesse sentido, os títulos e descrições atribuídos aos temas refletem a busca por uma linguagem clara e analítica, que consiga sintetizar o conteúdo empírico e articular-se criticamente com o referencial teórico e normativo.

Partindo da matriz revisada nas etapas anteriores de revisão e funcionalidade dos temas inicialmente concebidos, como demonstra a Figura 2, cada tema foi meticulosamente reavaliado com vistas a estabelecer: a coerência interna, ou seja, a homogeneidade dos elementos que o compõem; a distinção externa, garantindo que os temas não se sobreponham de maneira difusa; e a pertinência teórica, assegurando que cada núcleo interpretativo dialogue com categorias já consolidadas na literatura e com as diretrizes da política educacional inclusiva.

O resultado desse processo encontra-se consolidado no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Temas finais e descrições associadas à análise dos PDIs

(continua)

Tema	Definição sintetizada	Elementos principais identificados PDIs	Relação com o referencial teórico
Estratégias Pedagógicas Adaptativas	Conjunto de práticas de ensino que flexibilizam currículo, métodos e avaliação para responder às necessidades específicas dos alunos.	Simplificação e fracionamento de conteúdos; uso de suporte visual; sequenciamento de atividades; adaptação de materiais.	Convergência com Mantoan (2000, 2003) sobre reorganização curricular e práticas inclusivas.
Tecnologias Digitais e Inclusão	Uso de recursos digitais e assistivos como mediadores de aprendizagem e participação no contexto do REANP.	Videoaulas via <i>Google Meet</i> ; <i>WhatsApp</i> como canal pedagógico; softwares de acessibilidade; recursos multimodais (vídeo e jogos).	Diálogo com Lima (2021) sobre acessibilidade digital e com Costa-Renders <i>et al.</i> (2022) sobre DUA.
Mediação Familiar	Participação de familiares na organização, acompanhamento e mediação das atividades escolares.	Organização de rotinas; auxílio na execução das tarefas; apoio técnico para uso de tecnologias; comunicação com a escola.	Alinhamento a Batista (2021) sobre o papel da família como elo de aprendizagem.

Quadro 11 - Temas finais e descrições associadas à análise dos PDIs

(conclusão)

Tema	Definição sintetizada	Elementos principais identificados PDIs	Relação com o referencial teórico
Barreiras Estruturais e Desigualdade de Acesso	Limitações de infraestrutura, conectividade e recursos que impactam a efetividade das práticas inclusivas.	Falta de internet; ausência de equipamentos; restrições de formação docente; sobrecarga familiar.	Apoio na discussão de Freire <i>et al.</i> (2020) sobre exclusão digital e desigualdades estruturais.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, baseado na análise dos PDIs.

Ao final desse processo, observa-se que os quatro temas identificados não apenas sintetizam práticas e barreiras, mas configuram-se como categorias críticas que desvelam a forma como as escolas, diante da excepcionalidade do REANP, registraram suas percepções e iniciativas de inclusão. Desse modo, o produto desta etapa analítica vai além da mera categorização temática: trata-se de uma leitura que evidencia as tensões entre o normativo e o vivido, revelando tanto a resiliência dos profissionais quanto a fragilidade das condições estruturais oferecidas pelo sistema educacional.

O refinamento dos temas mostra que os PDIs não constituem um retrato integral da realidade escolar, mas fragmentos que espelham o possível em um contexto de restrições inéditas. A ausência de protocolos específicos para a Educação Especial, a limitação dos recursos adaptados e a precariedade das condições tecnológicas não apenas atravessaram a produção documental, como também limitaram a materialização efetiva das práticas inclusivas. Nessa perspectiva, os registros analisados tornam-se testemunhos de um esforço contínuo, mas condicionado, em que as escolas buscaram dar forma à inclusão dentro de um cenário adverso, sustentado mais pela dedicação cotidiana dos sujeitos envolvidos do que por uma rede consistente de suporte institucional.

5.5 ENTRE O PREVISTO E O REGISTRADO: RELATÓRIO FINAL

A análise temática proposta dos documentos revelou quatro grandes eixos que condensam as percepções registradas nos PDIs: Estratégias Pedagógicas Adaptativas, Tecnologias Digitais e Inclusão, Mediação Familiar e Barreiras Estruturais e Desigualdade de Acesso, bem como quatro temas em análise aos normativos do REANP: Ausência estrutural da Educação Especial nas normativas gerais do REANP, Centralidade administrativa em detrimento da dimensão pedagógica, Predominância de diretrizes sanitárias na resposta emergencial, Descompasso temporal entre diretrizes específicas e contexto pandêmico. Tais categorias não devem ser compreendidas isoladamente, mas como dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno, no qual práticas pedagógicas, recursos tecnológicos, dinâmicas familiares, desigualdades estruturais e ausência de diretrizes normativas específicas para o PAEE se entrelaçam.

Essa leitura crítica encontra respaldo na literatura sobre inclusão, especialmente em Mantoan (2003, p. 25), que adverte que “não basta inserir alunos com deficiência em turmas comuns se não houver transformação pedagógica e institucional capaz de lhes garantir acesso e permanência com qualidade”. Do mesmo modo, Mittler (2003, p. 16) lembra que a inclusão exige uma mudança cultural profunda, pois “não se trata de adaptar os alunos à escola, mas de transformar a escola para todos os alunos”. Nesse sentido, os PDIs funcionaram, no período pandêmico, menos como instrumentos de promoção da inclusão e mais como espelhos das limitações de um sistema que não se preparou para responder às necessidades de seus estudantes mais vulneráveis.

A identificação desses quatro eixos de cada grupo analisado (normativas do REANP e PDI), portanto, não apenas sistematiza os padrões observados nos documentos, mas ilumina contradições mais amplas: entre a política formal de inclusão, que se pretende universalizante, e a realidade marcada pela ausência de recursos adaptados e pela desigualdade socioeconômica. Tal descompasso, como argumenta Mendes (2010), reflete a dificuldade histórica da Educação Especial em se firmar como política estruturante no Brasil, permanecendo muitas vezes como ação residual ou compensatória.

Diante do exposto, os resultados da análise temática apontam que, no contexto do REANP, as escolas buscaram cumprir, dentro de suas possibilidades, as

exigências normativas e pedagógicas. Contudo, as evidências registradas nos PDIs mostram que esse esforço foi atravessado por limitações severas de ordem estrutural, institucional e pedagógica. Como defende Mantoan (2015, p. 42), “a inclusão é um processo inacabado, que só se realiza quando a escola se abre ao desafio de reinventar-se cotidianamente”. A pandemia, nesse caso, revelou que tal reinvenção ainda não ocorreu em bases sólidas, mas apenas em respostas emergenciais, insuficientes para garantir o direito à educação inclusiva.

Em relação ao tema 1, Estratégias Pedagógicas Adaptativas, os PDIs analisados evidenciam que, diante da ausência de recursos adequados ao público da Educação Especial, os professores empenharam-se em criar soluções pedagógicas possíveis, recorrendo a práticas de simplificação, adequação e flexibilização de conteúdos, apoiadas em atividades impressas, sequenciadas e com apoio visual. Como bem adverte Mantoan, “a inclusão não se efetiva em ajustes isolados, mas em um projeto pedagógico que reconheça a diferença como constitutiva do processo educativo” (Mantoan, 2015, p. 82).

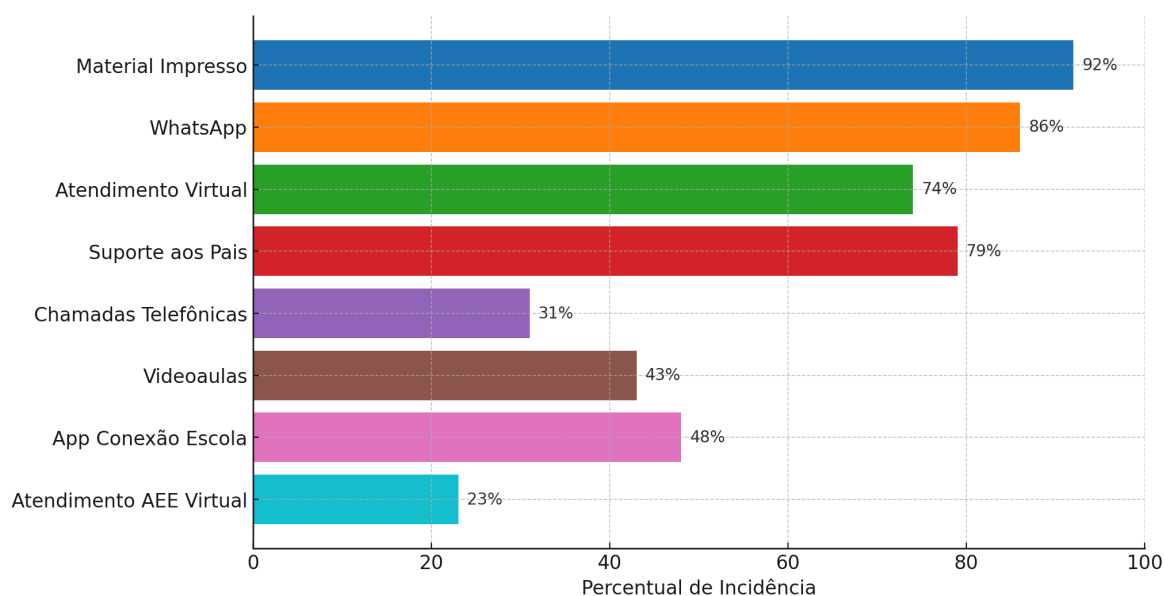
Observam-se registros como (PDIs, 2020, 2021):

- a) “atividade realizada com apoio visual e redução do volume textual”;
- b) “conteúdo adaptado para exercícios de associação”;
- c) “propostas do PET convertidas em fichas de tarefa com marcadores de início > meio > fim; devolução por foto no *WhatsApp*”;
- d) “As atividades foram adaptadas para formato de sequência lógica com apoio visual, permitindo maior compreensão”;
- e) “Foi realizada a divisão do conteúdo em etapas curtas, com devolutiva quinzenal em vez de diária ou semanal, considerando a necessidade do estudante”;
- f) “Material complementar impresso pela escola, devido necessidade de tempo ampliado para a entrega das atividades, conforme ‘ritmo’ do aluno”;
- g) “Uso de material concreto para auxiliar na compreensão de conceitos da matemática. A escola providenciou uma caixa de brinquedos pedagógicos para envio ao estudante”;
- h) “As atividades de leitura foram substituídas por exercícios de associação de imagem e palavra. Indicado à família alguns vídeos de contação de história”.

Essas estratégias revelam o esforço docente para garantir algum nível de acesso à aprendizagem, mesmo sem contar com os instrumentos formativos e tecnológicos necessários. Tal movimento dialoga com o que Mantoan (2000, 2003) defende como reorganização curricular necessária à inclusão, mas, no contexto pandêmico, assumiu um caráter de enfrentamento e improvisação. Nesse sentido, não se trata de ausência de compromisso pedagógico, mas de limitação estrutural e formativa. A análise das normativas do REANP corroboram essa afirmativa ao demonstrar em sua composição orientadora a centralidade administrativa em detrimento da dimensão pedagógica e na respectiva predominância de diretrizes sanitárias na resposta emergencial. Como ressaltam Alves e Barcelos (2022), muitos docentes relataram não se sentirem preparados para atuar no AEE em ambiente não presencial, pela falta de formação específica para o uso de tecnologias assistivas e para a adaptação dos materiais escolares, confirmando a ausência estrutural para a Educação Especial nas normativas gerais do REANP.

Para melhor ilustrar as soluções encontradas, a Figura 7 apresenta os principais recursos utilizados pelos professores, de acordo com a análise temática dos PDIs (2020, 2021):

Figura 7 - Recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores durante o REANP



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise temática dos PDIs.

Os dados do gráfico demonstram que o material impresso (92%) e o uso do *WhatsApp* (86%) foram os pilares da comunicação e do ensino-aprendizagem. A centralidade desses recursos evidencia que, mesmo em um cenário de avanço tecnológico, as escolas recorreram a soluções acessíveis e de baixo custo, frequentemente viabilizadas pelos próprios docentes com recursos pessoais. Além disso, dados do Censo Escolar, conforme exposto na Tabela 6, destacam o esforço em oferecer suporte às famílias (79%) e realizar atendimentos virtuais (74%), revelando uma tentativa de proximidade mesmo com as restrições do distanciamento.

Embora menos expressivos, recursos como chamadas telefônicas (31%), videoaulas (43%) e o aplicativo Conexão Escola (48%) também foram incorporados. Particular atenção merece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) virtual, presente em apenas 23% dos registros, o que expõe a fragilidade da manutenção dessa política durante a pandemia e confirma o fechamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

No tocante ao tema 2, Tecnologias Digitais e Inclusão, o ensino a distância, quando considerado como alternativa, manteve-se como opção diante da necessidade, mas os entraves relacionados à acessibilidade, à qualificação docente e às adaptações curriculares mostraram-se desfavoráveis à consolidação de uma prática educacional inclusiva (Miranda, 2021; Pimentel, 2020).

De acordo com os registros coletados dos PDIs (2020, 2021), observou-se:

- a) “O aluno realizou todas as atividades enviadas em formato impresso, pois não dispõe de internet em casa”;
- b) “Mesmo com o risco biológico de contaminação, o material impresso foi o recurso mais utilizado, considerando as necessidades adaptativas e a falta de recursos específicos para os estudantes com deficiência, pois o PET é um só para todos”;
- c) “A família buscou o PET impresso e o material complementar quando pegou o kit merenda”;
- d) “A comunicação com a família foi realizada principalmente via *WhatsApp*, mesmo com o telefone particular, precisei comprar um novo chip ‘com meu próprio bolso’, onde foram enviados áudios explicativos”;
- e) “Apesar das limitações, o *WhatsApp* foi a principal ferramenta de

comunicação e interação com a família”;

- f) “Atendimentos virtuais individuais ocorreram sempre que a família relatava maior dificuldade de compreensão”;
- g) “A escola com a professora do AEE escreveu tutorial em vídeo para orientar os familiares no uso dos recursos digitais, porém muitos sem internet ou aparelhos com suporte necessário ao uso”;
- h) “Houve baixo uso do aplicativo Conexão Escola, em função de problemas relatados pelos pais com os aparelhos telefônicos particulares e também com a falta de atividades adaptadas pela Secretaria de Educação”;
- i) “O AEE não conseguiu manter a mesma frequência de encontros do período presencial. Faltava materialidade e formas de contato para desenvolver o trabalho”;
- j) “Já não tem material direito. A falta de alfabetização tecnológica e recursos em si dificultou ainda mais os atendimentos especializados de forma remota”;
- k) “Estudante com deficiência visual, suporte solicitado ao Instituto São Rafael”;
- l) “Tradução em braille com dificuldade tempestiva para acesso ao estudante”.

Destarte, observa-se que as barreiras enfrentadas pelos estudantes PAEE para acessar, participar e interagir nos processos de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionadas à carência de recursos tecnológicos e à fragilidade das políticas públicas voltadas à área (Souza *et al.*, 2021).

O desafio maior emerge na dimensão avaliativa: parte dos relatórios pedagógicos indica a dificuldade de aferir aprendizagens reais, visto que muitas atividades eram mediadas por familiares ou apresentavam sinais de não terem sido realizadas pelos próprios estudantes, tais como: “em avaliação oral por videoaula, o aluno não soube responder às questões que já haviam sido entregues por escrito na semana anterior” e “o estudante participou pouco das videochamadas, mas as atividades encaminhadas estavam quase sempre resolvidas corretamente”. Essa situação não revela negligência, mas antes reforça o limite dos instrumentos avaliativos disponíveis e o peso desproporcional colocado sobre as famílias.

Como reforçam Ropoli *et al.* (2010), a escola inclusiva deve moldar-se às

necessidades dos alunos, em vez de lhes impor um modelo homogêneo de aprendizagem, intensificando, por analogia, a clássica distância entre currículo prescrito e currículo praticado (Sacristán, 2017). No entanto, o que se observou no contexto do REANP foi o movimento contrário: a orientação normativa, explicitada pela Resolução SEE nº 4.310/2020, acabou por responsabilizar diretamente os professores e as equipes escolares quanto à adaptação dos materiais e ferramentas disponibilizados em massa, como os Planos de Estudo Tutorados (PETs), o aplicativo Conexão Escola e as videoaulas televisivas:

Art. 18. Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quais sejam: Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA), Professor da Sala de Recursos, Tradutor Intérprete de Libras (TILS), Guia Intérprete (GI), em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da unidade escolar, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades e dos materiais dos estudantes público da educação especial, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme Resolução SEE Nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, p. 2, grifo nosso).

De maneira implícita, essa responsabilidade também recaiu sobre os familiares, convocados a intervir pedagogicamente sem formação ou suporte institucional adequado. Assim, em vez de assegurar a oferta de materiais acessíveis, ferramentas tecnológicas adaptadas e conectividade básica para docentes e estudantes, especialmente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), historicamente efetivado nas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais permaneceram fechadas durante a pandemia, o Estado transferiu para a esfera individual (professores e famílias) a tarefa de viabilizar a inclusão.

Batista (2021) ressalta que, durante o ensino remoto, diversos professores da educação comum não receberam diretrizes consistentes para lidar com as demandas dos alunos com deficiência, fator que inviabilizou, em grande medida, a implementação de práticas inclusivas. No mesmo prisma, elucida Mantoan que:

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva, implica ressignificar o seu papel, o da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (Mantoan, 2015, p. 81).

Essa lógica de delegação, desvinculada de garantias efetivas de suporte pedagógico, tecnológico e material, reforça a contradição entre o discurso de universalização e a realidade excludente que se impôs.

Um outro ponto recorrente nos PDIs refere-se ao uso de videoaulas televisivas, aplicativos oficiais (Conexão Escola) e material impresso do PET (Plano de Estudo Tutorados). Embora esses instrumentos tenham sido apresentados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como recursos universais, sua natureza padronizada colidiu com a heterogeneidade dos estudantes PAEE. Nos registros, como demonstrados anteriormente, identificam-se menções a dificuldades de acesso às plataformas digitais, ausência de adaptações para alunos com deficiência visual ou auditiva e dependência de recursos informais, como o *WhatsApp*, que se tornou ferramenta central de comunicação entre escola e família.

Essa realidade converge com as críticas de Costa-Renders *et al.* (2022) sobre a insuficiência do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) quando não há investimento em acessibilidade tecnológica efetiva. Como afirmam Melo e Kassar, “o distanciamento social, somado à falta de acessibilidade nas plataformas digitais e à carência de formação dos docentes para trabalhar com esses alunos de forma remota, resultou em um agravamento das desigualdades educacionais” (2022, p. 45). Assim, a pandemia desvelou a distância entre a promessa de inclusão digital e a realidade excludente vivenciada pelos estudantes PAEE. No dizer de Cury *et al.* (2020, p. 4), em tempos de crise, é necessário garantir atividades pedagógicas remotas “ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades”, algo que não foi plenamente assegurado pelo REANP.

Entretanto, os documentos também revelam iniciativas de caráter proativo por parte das escolas. Em alguns casos, houve o acionamento do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) e do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP), de modo a viabilizar suporte especializado, como demonstrado em fragmentos anteriores. Além disso, a presença do intérprete de Libras em videochamadas e o envio de caixas de materiais concretos adquiridos pelas próprias unidades escolares se destacam como estratégias de inclusão construídas na base da necessidade imediata. Esses recursos foram financiados, muitas vezes, pela mobilização das Caixas Escolares, ainda que as normativas vigentes, como a Resolução SEE nº 4.310/2020, não oferecessem clareza quanto à possibilidade de destinação desses recursos para tais finalidades.

Esse conjunto de esforços demonstra que, apesar da ausência de orientações institucionais específicas e da carência de políticas de acessibilidade tecnológica estruturadas, muitas escolas buscaram alternativas para contemplar os estudantes

PAEE. Conforme assinalam Pimentel e Miranda (2025), a limitação no acesso digital representou um dos maiores desafios para a continuidade do AEE, tornando evidente a importância de disponibilizar tecnologias assistivas eficazes, promover capacitação contínua de professores e adotar estratégias pedagógicas compatíveis com os fundamentos da educação inclusiva.

Tal cenário evidencia, por um lado, a insuficiência do suporte sistêmico e, por outro, a capacidade de resposta criativa e solidária da gestão escolar, que atuou além das prescrições formais para assegurar o direito à aprendizagem. Como alertam Costa-Renders *et al.* (2022), a adoção de recursos digitais padronizados, sem considerar a diversidade dos alunos, tende a reforçar desigualdades. Contudo, os achados aqui demonstram que parte das barreiras foi atenuada pela atuação local, revelando a centralidade da escola como espaço de mediação entre o prescrito e a prática real das instituições de ensino, mesmo em um cenário de caos sanitário.

Um dos achados mais significativos da análise, como disposto no tema 3, refere-se ao papel desempenhado pelas famílias como mediadoras centrais do processo de ensino-aprendizagem durante o REANP. Os PDIs analisados evidenciam inúmeras referências à necessidade de organização de rotinas domésticas, ao apoio técnico para o uso de tecnologias e à participação direta na execução de tarefas escolares. Em diversos registros, nota-se a presença de pais, mães ou responsáveis que atuaram como verdadeiros “professores substitutos”, acompanhando cada atividade ou preenchendo relatórios de aprendizagem em nome dos estudantes. Alguns fragmentos dos PDIs (2020, 2021) seguem abaixo:

- a) “A mãe relatou dificuldade em conciliar o acompanhamento escolar com o trabalho diário”;
- b) “O irmão mais velho ajudou na realização das tarefas digitais, pois os responsáveis não dominam a tecnologia”;
- c) “A família relatou dificuldades emocionais e necessidade de tarefas mais curtas”;
- d) “Os responsáveis retiraram materiais impressos na escola a cada quinze dias, mesmo sendo grupo de risco”;
- e) “A família pediu prorrogação de prazo, devido ao acúmulo de tarefas e à necessidade de cuidar de outros filhos”;

- f) “A família relata dificuldade em acompanhar as atividades remotas por falta de internet e ferramentas tecnológicas em casa. Além do trabalho”;
- g) “A mãe diz que o filho está disperso e mais ansioso, não quer estudar e precisa ser motivado, porém desregula facilmente”;
- h) “A família afirmou que se sente sobrecarregada, pois precisa conciliar as demandas domésticas e profissionais com o acompanhamento integral do filho nas atividades escolares”;
- i) “A família relatou que divide o tempo entre o trabalho e o acompanhamento escolar, mas encontra dificuldade em manter a rotina”.

Esse protagonismo, contudo, esteve longe de ser neutro ou isento de dificuldades. As famílias não receberam formação pedagógica específica para lidar com as demandas da Educação Especial, o que limitou sua capacidade de promover adaptações efetivas. A sobrecarga foi agravada pela necessidade de conciliar rotinas de trabalho, cuidados domésticos e acompanhamento escolar, em um cenário de forte instabilidade emocional, sanitária e econômica. Como destaca Batista (2021), a família pode ser um elo fundamental de aprendizagem, mas também reproduz desigualdades históricas quando não há suporte institucional adequado. Arroyo (2014) enfatiza que a escola, enquanto espaço público, desempenha papel central na democratização das oportunidades. Contudo, quando essa responsabilidade é transferida para o ambiente doméstico, ocorre a reprodução das desigualdades sociais previamente estabelecidas. Assim, a mediação familiar, longe de se constituir em um arranjo colaborativo planejado, operou como solução emergencial às custas da sobrecarga e da desigualdade.

Para os estudantes PAEE, essas tensões assumiram contornos ainda mais severos. O fechamento das Salas de Recursos Multifuncionais e a suspensão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estratégias cruciais, consoante Mendes (2010), para garantir que os alunos público-alvo da Educação Especial recebam os apoios necessários para o desenvolvimento de suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação social, incumbiram às famílias responsabilidades pedagógicas que antes eram compartilhadas com profissionais capacitados, ainda que, como demonstram os dados do Censo Escolar de 2021, mais de 70% dos estudantes PAEE receberam, por parte dos professores, atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou

responsáveis e, na mesma proporção, ofertaram suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos.

Além disso, a mediação familiar esteve condicionada às desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e de letramento digital. Famílias em maior vulnerabilidade socioeconômica enfrentaram dificuldades em manter conexão estável à internet, dispunham de equipamentos limitados e, muitas vezes, tinham baixo domínio das ferramentas digitais exigidas pelo REANP. Os levantamentos do Censo Escolar evidenciaram a dimensão numérica das desigualdades: somente 16,3% dos estudantes contaram com acesso gratuito à internet e apenas 7,4% foram contemplados com equipamentos fornecidos pelo Estado. Os indicadores corroboram a análise de Mascarenhas e Franco (2020):

A atividade não presencial por mídia digital requer uma estrutura bem mais complexa que a presencial, pois necessita que cada família disponha de computador com acesso à internet ou um celular com disponibilidade de dados móveis para acessar a plataforma, link, vídeo aula e ou orientações escolares (Mascarenhas; Franco, 2020, p. 5).

Nessa perspectiva, Mantoan (2007) destaca que a acessibilidade não pode ser vista como privilégio destinado a grupos específicos, mas deve ser entendida como um princípio basilar para assegurar a participação integral de todos no contexto escolar.

Tal cenário implica deslocamentos presenciais para retirada e devolução de materiais impressos, submetendo familiares a riscos sanitários em plena pandemia. Nesse sentido, a experiência educacional desse período foi atravessada não apenas pelas barreiras pedagógicas, mas também pelo medo da contaminação e pela pressão de preservar a saúde de um grupo considerado de risco: os próprios estudantes PAEE (Cury *et al.*, 2020).

Essas constatações reforçam a crítica de Arroyo (2014), ao afirmar que políticas educacionais que delegam responsabilidades ao espaço doméstico tendem a acentuar as desigualdades sociais, transformando direitos em obrigações privadas. No caso analisado, o Estado delegou, ainda que involuntariamente, responsabilidades pedagógicas às famílias sem oferecer-lhes formação, apoio técnico ou condições materiais suficientes, configurando um deslocamento do dever do Governo para a esfera doméstica.

Portanto, a mediação familiar, embora vital para a continuidade do processo educativo, revelou-se mais como um mecanismo emergencial e compensatório da ausência de políticas estruturadas do que como uma parceria planejada e equitativa entre escola e família. Esse cenário tensiona o princípio da inclusão educacional, ao mostrar que a efetividade do direito à educação não pode depender do capital cultural, da infraestrutura tecnológica ou da disponibilidade de tempo das famílias, mas deve ser garantida por políticas públicas que reconheçam e enfrentem tais desigualdades. Sob tais circunstâncias, a disponibilidade de recursos tecnológicos configura-se como um obstáculo de difícil superação para grande parte dos estudantes (Alves *et al.*, 2020).

Outro eixo central identificado refere-se ao tema 4; ou seja, às barreiras estruturais que fragilizaram de forma acentuada o atendimento aos estudantes PAEE no contexto do REANP. Os PDIs apresentam menções frequentes à falta de acesso à internet estável, à ausência de dispositivos adequados (computadores, tablets, celulares com capacidade suficiente) e à descontinuidade de acompanhamento pedagógico, dados esses que serão corroborados com a estatística apresentada pelo Censo Escolar.

A análise revela que os recursos disponibilizados pelo Estado, como o PET, o aplicativo Conexão Escola e as videoaulas transmitidas pela TV, não foram concebidos com adaptações específicas para o público da Educação Especial. Assim, em vez de mitigar as desigualdades, acabaram por acentuá-las, dado que demandavam tanto acesso tecnológico quanto habilidades mediacionais que muitas famílias não possuíam. Lista-se, a seguir, alguns exemplos coletados durante a análise dos PDIs (2020, 2021):

- a) “A família informou não possuir internet em casa, dependendo exclusivamente de material impresso”;
- b) “O celular utilizado é compartilhado entre três irmãos, dificultando a realização das atividades online”;
- c) “Não houve acesso ao aplicativo ou a plataforma de videochamada por falta de espaço de armazenamento no aparelho”;
- d) “A família relatou não ter impressora, precisando copiar manualmente as atividades recebidas”;
- e) “O aluno apresentou dificuldades devido à ausência de recursos de

acessibilidade nos materiais digitais”.

Considerando o exposto, as tecnologias digitais, por sua vez, configuraram outro eixo de contradições. Embora os PETs, o aplicativo Conexão Escola e as videoaulas televisivas tenham sido anunciados como garantias universais de acesso, os registros documentais indicam a predominância de barreiras técnicas, pedagógicas e socioeconômicas. Como salienta Mantoan, “a simples introdução de tecnologias na escola não é sinônimo de inclusão, pois a exclusão pode se reproduzir em novas formas, quando não se considera a singularidade dos sujeitos” (Mantoan, 2015, p. 93). O que se viu, portanto, foi a reprodução daquilo que Freire *et al.* (2020) chamam de “exclusão digital estrutural”: desigualdades preexistentes amplificadas pela dependência de recursos tecnológicos inacessíveis para grande parte das famílias. Na mesma perspectiva, aduzem Melo e Kassir (2022) que:

[...] o distanciamento social, somado à falta de acessibilidade nas plataformas digitais e à carência de formação dos docentes para trabalhar com esses alunos de forma remota, resultou em um agravamento das desigualdades educacionais (Melo; Kassir, 2022, p. 45).

A padronização de métodos e ferramentas, ao desconsiderar a diversidade de condições de acesso dos estudantes, relegou à margem justamente aqueles que não dispunham dos meios tecnológicos necessários. Essa dinâmica encontra ressonância nas reflexões de Bourdieu (2014, p. 9), para quem a escola exerce uma forma de violência simbólica ao apresentar como universal um arbitrário cultural, cumprindo, assim, a função de reproduzir privilégios sociais (Jourdain; Naulin, 2017, p. 81).

De acordo com Alves e Barcelos (2022), os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) relataram não se sentirem aptos para exercer suas funções no modelo remoto, sobretudo pela ausência de formação específica quanto ao uso de tecnologias assistivas, à adaptação de materiais para o formato virtual e ao acompanhamento individualizado dos estudantes. Essa lacuna formativa, somada à escassez de recursos pedagógicos acessíveis, resultou em um cenário no qual a execução das políticas inclusivas esteve muito distante do que estabelecem as normativas. Tal realidade contrasta diretamente com os pressupostos de Mantoan (2006), que ressalta ser indispensável, na perspectiva da educação inclusiva, ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas

pedagógicas, compreendendo a formação docente como um processo contínuo e em permanente construção.

Dado isso, as barreiras estruturais e a desigualdade de acesso constituíram o pano de fundo de todas as outras categorias identificadas, pois condicionaram tanto a efetividade das estratégias pedagógicas quanto a participação das famílias. Essa constatação encontra eco em Freire *et al.* (2020), ao apontarem que a ausência de políticas públicas adaptadas à realidade da inclusão no ensino remoto resultou em exclusão gradual do público-alvo da Educação Especial.

Na mesma direção, Alves e Barcelos (2022) reforçam que os professores do AEE não se sentiram preparados para atuar em ambiente não presencial, o que revela a limitação formativa que se somou às barreiras tecnológicas e socioeconômicas já existentes. Tais elementos corroboram a crítica de Sacristán (2017), ao sublinhar a distância entre currículo prescrito e currículo praticado, e a advertência de Mantoan (2015, p. 42), segundo a qual “a inclusão é um processo inacabado, que só se realiza quando a escola se abre ao desafio de reinventar-se cotidianamente”. Assim, o que se observa é a materialização de um processo em que a promessa normativa da inclusão colidiu frontalmente com os limites impostos pela realidade socioeconômica, pedagógica e tecnológica do período pandêmico.

A análise dos PDIs evidencia, de modo reiterado, que o REANP produziu um descompasso entre o prescrito nas normativas e o efetivamente registrado nos documentos escolares. Essa lacuna, embora transversal a múltiplas dimensões da escola, assumiu contornos mais dramáticos na Educação Especial, em que as orientações oficiais, ainda que amparadas no discurso da inclusão, não conseguiram se converter em práticas pedagógicas efetivamente responsivas à diversidade dos sujeitos atendidos. Tal constatação dialoga com Mantoan (2015, p. 36), quando esta afirma que “incluir é muito mais que inserir [...]: é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem”. Assim, o REANP expôs, de maneira contundente, os limites de políticas que carecem de materialidade para transformar as práticas pedagógicas efetivamente responsivas à diversidade dos sujeitos atendidos mesmo em tempos de crise.

Nesse sentido, os aportes de Mantoan são novamente evocados. Para a autora, “a inclusão escolar não é um favor, mas o reconhecimento de um direito” (Mantoan, 2003, p. 25). Todavia, os dados analisados demonstram que, no contexto do REANP, a inclusão foi muitas vezes reduzida a ajustes pontuais, improvisados e

dependentes da disposição individual de professores e gestores, em vez de se constituir como política articulada e garantidora de equidade. Essa constatação retoma outra advertência de Mantoan: “a educação inclusiva exige a transformação da escola, e não apenas a inserção de alguns alunos em turmas comuns” (Mantoan, 2006, p. 47). Ou seja, ao não promover transformações estruturais, o sistema educacional manteve a inclusão no plano da retórica, incapaz de superar desigualdades históricas.

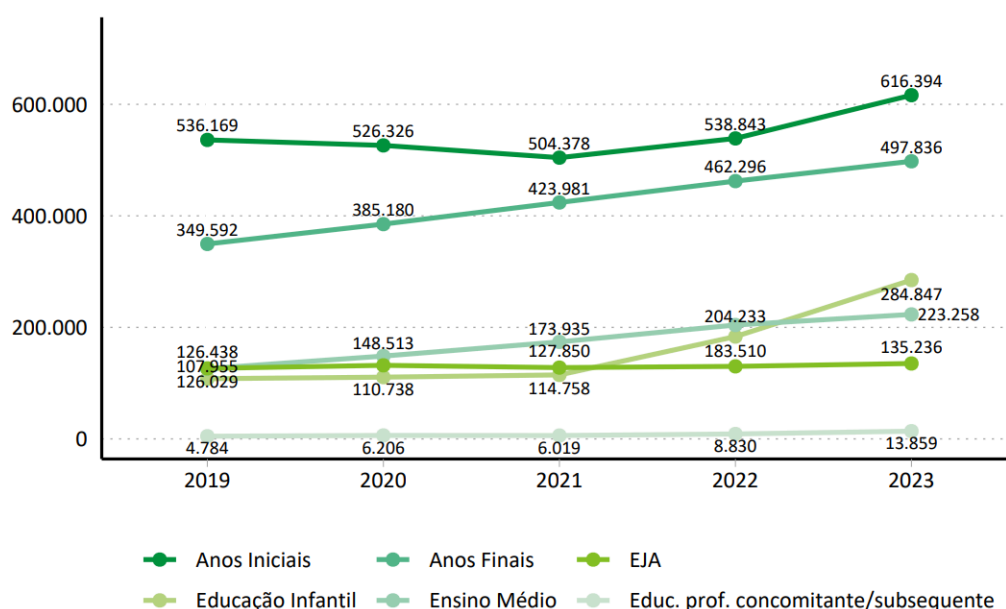
Em vista disso, os achados confirmam a crítica de Mantoan: sem uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das estruturas escolares, a inclusão permanece vulnerável, frágil e dependente de improvisos. A pandemia, nesse sentido, não inaugurou, mas intensificou as limitações de um modelo que se ancora fortemente na retórica normativa e pouco na prática efetiva. A análise dos PDIs, articulada ao referencial teórico, demonstra, portanto, que a educação inclusiva no contexto do REANP se aproximou mais de um ideal proclamado do que de uma realidade vivida, confirmando a pertinência da presente investigação ao problematizar os hiatos entre prescrição, registro, dados estatísticos e prática.

5.5.1 Confronto com os Dados do Censo Escolar

A análise dos PDIs evidencia um conjunto de fragilidades e improvisações pedagógicas que, em muitos aspectos, tensionam os dados oficiais apresentados pelo Censo Escolar. Esse instrumento, coordenado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constitui a principal base de informações estatísticas sobre a Educação Básica no Brasil, incluindo a Educação Especial. Ele registra, sobretudo, matrículas, turmas, modalidades de atendimento e oferta de recursos especializados. Embora sua abrangência e periodicidade o tornem um mecanismo indispensável para formulação e monitoramento de políticas públicas, é preciso reconhecer seus limites analíticos. Como destaca Sacristán (2017), há sempre uma distância entre os indicadores e a experiência concreta dos sujeitos. Sob essa ótica, pode-se afirmar que o Censo captura a presença formal do que foi respondido pelas instituições escolares, por meio do sistema Educacenso, mas não o caráter qualitativo e os esforços dos profissionais da educação para viabilizar, mesmo em contexto pandêmico, a inclusão escolar.

No contexto do REANP, instaurado em 2020, os dados do Censo Escolar apontaram para uma manutenção, e até mesmo ampliação, das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, escopo das escolas e, respectivamente, dos PDIs em análise, como demonstra o gráfico de número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023, ilustrado pela Figura 8.

Figura 8 - Gráfico de número de matrículas de alunos PAEE – Brasil



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica⁸

Em conformidade com o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) no INEP:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (INEP, 2023, p. 50).

⁸ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

Em termos quantitativos, portanto, a política inclusiva pareceu não ter sofrido retrocessos imediatos. Contudo, os registros nos PDIs revelam um cenário diverso: o fechamento das Salas de Recursos Multifuncionais, a suspensão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a transferência de responsabilidades pedagógicas para famílias e professores, sem o devido apoio institucional, demonstram que o direito formal à matrícula não se traduziu em condições efetivas de aprendizagem. Essa contradição revela aquilo que Arroyo (2014) denomina de “invisibilidade das desigualdades” em políticas universais, demonstrando como o dado numérico encobre as desigualdades vividas no cotidiano escolar.

A Tabela 6 apresenta dados do Censo Escolar de 2021, constantes da Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica (INEP, 2021), que ilustram as estratégias de apoio disponibilizadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial no âmbito da rede estadual de Santa Luzia-MG:

Tabela 6 - Dados do Censo Escolar (2021) - Educação Especial

Indicador	Percentual
Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio	16,3%
Disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones, etc.)	7,4%
Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial	38,7%
Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos	79,3%
Atendimento virtual ou presencial escalonado com os alunos, seus pais ou responsáveis	74,4%

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2021).

A leitura desses dados revela um paradoxo central. Enquanto os percentuais relativos à oferta de equipamentos (7,4%) e ao acesso gratuito ou subsidiado à internet (16,3%) expõem a insuficiência do poder público em garantir condições mínimas para a efetivação de um ensino remoto equitativo, os números relativos ao suporte pedagógico (79,3%) e ao atendimento virtual ou presencial escalonado (74,4%) indicam uma forte mobilização das escolas e professores para manter o vínculo pedagógico com os estudantes. Em outras palavras, a precariedade estrutural das políticas educacionais durante o REANP foi compensada pela

resiliência de profissionais e comunidades escolares que, mesmo diante da ausência de infraestrutura tecnológica, assumiram, ainda que involuntariamente, a responsabilidade de sustentar o processo educativo.

No contexto do REANP, essa distância foi ampliada pela falta de investimentos estatais, o que fez com que professores e gestores tivessem de criar, a partir de seus próprios recursos, estratégias de aproximação com os estudantes. Os PDIs analisados evidenciam esse esforço: menções a ligações telefônicas, utilização do *WhatsApp* como canal central de comunicação e até mesmo visitas domiciliares em caráter excepcional indicam que a escola, mais do que seguir normativas, buscou adaptar-se às circunstâncias para não abandonar os alunos PAEE.

Não se pode desconsiderar que tal esforço implica certa transposição do limite do espaço público e privado. A casa dos professores transformou-se em sala de aula improvisada, muitas vezes sustentada por recursos pessoais: computadores, pacotes de internet, mobiliário doméstico adaptado. Paralelamente, as famílias viram seus lares convertidos em ambientes pedagógicos, mesmo sem formação ou condições adequadas, sendo convocadas a assumir funções para as quais não foram graduadas. Como ressalta Arroyo (2014), a educação não se limita ao espaço físico da escola, mas a transferência compulsória de funções pedagógicas para as casas representou uma sobrecarga injusta e desigual.

Esse processo também evidencia a fragilidade das políticas emergenciais que, em vez de assegurar as condições de inclusão, acabaram delegando aos indivíduos (gestores, professores e familiares) a tarefa de improvisar para educar. Como afirmam Melo e Kassir (2022), a falta de acessibilidade nas plataformas digitais, somada à ausência de formação docente, agravou desigualdades já estruturais. Mantoan (2006) alerta que a inclusão não pode ser confundida com soluções paliativas, mas deve estar ancorada em transformações institucionais que reconheçam a diferença como constitutiva do processo educativo. No entanto, o que se viu foi um deslocamento da responsabilidade: o Estado ofertava ferramentas padronizadas (PETs, aplicativo Conexão Escola), enquanto a efetiva mediação ficava a cargo das escolas, sem respaldo em recursos específicos ou políticas articuladas.

O cruzamento entre os dados do Censo e os registros dos PDIs reforça, portanto, que a continuidade do ensino para o PAEE no período do REANP não foi

fruto prioritariamente das diretrizes oficiais, mas da capacidade criativa e do engajamento dos profissionais da educação. Ainda que se reconheça o mérito dessas iniciativas, é preciso problematizar a naturalização da suposta resiliência, pois, como bem pontua Arroyo (2014), a precariedade não pode ser tomada como virtude, mas como denúncia de uma ausência do Estado. Ao mesmo tempo em que esses atores garantiram a manutenção do processo educativo, o fizeram em condições adversas, à custa da sobreposição de fronteiras entre vida pessoal e profissional e da utilização de recursos próprios, o que, em última instância, perpetua a lógica da responsabilização individual diante de falhas coletivas de políticas públicas.

Nesse sentido, o REANP expôs a contradição entre discurso e prática: se de um lado o Estado proclamava, ainda que precariamente, políticas inclusivas em caráter emergencial, de outro a materialidade dessas políticas recaía sobre professores e famílias, que, em seus espaços privados, foram chamados a viabilizar o que deveria ser assegurado no âmbito público. Essa constatação não apenas dialoga com o arcabouço teórico aqui mobilizado, mas também reforça a pertinência da análise crítica dos PDIs: a inclusão, nesse período, esteve muito mais apoiada em estratégias docentes e locais do que em condições estruturais ofertadas pelo sistema educacional.

Conforme verificado na Figura 8, segundo dados do Censo Escolar, o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) apresentou crescimento no Brasil, inclusive durante o período do REANP. Esse dado, à primeira vista, poderia sugerir avanços na política inclusiva, já que a presença desses estudantes no sistema educacional se manteve estável ou em expansão, mesmo diante da crise sanitária.

Entretanto, a permanência formal não pode ser confundida com garantia de inclusão efetiva. Como já advertia Mantoan (2003), a inclusão não pode reduzir-se a um processo de integração administrativa ou à simples manutenção do nome do estudante na lista de matrícula: trata-se de assegurar acesso, participação e aprendizagem significativa. Da mesma forma, Sacristán (2017) ressalta que a efetividade curricular só se dá quando o “prescrito” é vivenciado no cotidiano escolar, o que exige condições concretas de ensino, apoio pedagógico e recursos adequados.

A análise dos PDIs revela que, durante o REANP, muitos estudantes PAEE se

mantiveram formalmente matriculados, mas enfrentaram barreiras significativas para acessar os conteúdos, em virtude da padronização das ferramentas (como o PET, o aplicativo Conexão Escola e as videoaulas televisivas). Essas ferramentas foram concebidas sob a lógica da homogeneidade, o que reforçou desigualdades já existentes.

Essa discrepância entre dado estatístico e realidade pedagógica coloca em evidência o caráter ambíguo da expansão numérica. Arroyo (2014) problematiza que o sistema educacional, muitas vezes, apoia-se em indicadores quantitativos para afirmar avanços, mas sem interrogar a qualidade da permanência escolar. Assim, o crescimento das matrículas pode, paradoxalmente, mascarar a precariedade das condições de ensino, naturalizando desigualdades estruturais.

Ademais, os PDIs também indicam que, mesmo diante das limitações impostas pelo REANP, professores e gestores buscaram estratégias próprias para não romper o vínculo com esses alunos, seja por meio do uso de aplicativos de mensagens, do envio de materiais adaptados confeccionados com recursos próprios das escolas ou até da mobilização de intérpretes e centros de apoio especializados. Esses esforços, no entanto, não encontraram respaldo sistêmico nas diretrizes normativas ou no financiamento público, recaindo sobre a boa vontade e a proatividade das equipes escolares.

Essa realidade expõe o risco de que a inclusão escolar se restrinja ao plano da formalidade administrativa. Como sublinha Mantoan (2006), a educação inclusiva exige uma transformação estrutural da escola, e não a simples inserção de estudantes com deficiência em turmas regulares. O crescimento numérico das matrículas, portanto, só adquire sentido inclusivo quando acompanhado de políticas que assegurem condições de participação plena e equitativa. Do contrário, a inclusão tende a permanecer como ideal proclamado, mas não vivenciado.

Dessa forma, o cotejo entre os dados do Censo Escolar e os registros contidos nos PDIs permite afirmar que a permanência formal e a evolução em termos de matrícula dos estudantes PAEE, embora expressiva em termos numéricos, não se configura como indicador suficiente para atestar a efetividade do processo de aprendizagem. À luz da tríade que compõe a educação: acesso, permanência e aprendizagem, o que os números revelam é, na prática, apenas o primeiro pilar, restrito ao ato de manter a matrícula ativa se cumpre como resultado. Contudo, tal dado não pode ser confundido com garantia de outros prismas do

“acesso”, como acessibilidade e efetivação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, o ato da matrícula, não assegura a participação qualificada nem o desenvolvimento efetivo dos estudantes.

O Censo Escolar de 2021 evidencia ainda que a desigualdade digital constituiu um dos principais marcadores de exclusão no período pandêmico. Enquanto parte dos domicílios de maior renda já dispunha de acesso consolidado à internet e de equipamentos adequados, as famílias em situação de vulnerabilidade, nas quais se concentra parcela expressiva do público-alvo da Educação Especial (PAEE), permaneceram em um cenário de restrição severa ou mesmo ausência de conectividade. A baixa taxa de estudantes que receberam acesso gratuito ou subsidiado à internet (16,3%) e a ainda menor parcela que obteve equipamentos fornecidos pelo Estado (7,4%) confirmam o hiato estrutural entre a retórica normativa e a materialidade das condições de ensino.

Os PDIs analisados refletem de modo contundente essa carência. Neles, aparecem de forma recorrente estratégias alternativas como o uso de materiais impressos, a comunicação via *WhatsApp*, ligações telefônicas e, em menor escala, videoaulas ou aplicativos institucionais. Essa adaptação pragmática revela o protagonismo docente em garantir alguma continuidade pedagógica, ainda que à custa de recursos próprios. Em muitos casos, professores relataram ter arcado com os custos de impressão, de pacotes de dados móveis e até mesmo do uso de seus equipamentos pessoais, reafirmando o dado censitário de que o suporte governamental foi insuficiente e fragmentado. Trata-se, portanto, de um quadro em que a resiliência da escola contrasta com a inércia estatal.

Outro ponto de destaque é a centralidade da mediação familiar. A pesquisa constatou que 79,3% dos estudantes receberam suporte das famílias para organizar planos de estudo e 74,4% tiveram algum tipo de atendimento escalonado. No entanto, apenas 38,7% das famílias declararam ter recebido treinamento ou orientação mínima para desempenhar tal papel (INEP, 2021). Esse dado é revelador: a tarefa de mediar o processo educativo recaiu de forma desproporcional sobre mães, pais ou responsáveis, muitos deles sem escolaridade formal suficiente ou sem condições materiais para assegurar o acompanhamento cotidiano. A pandemia, contudo, rompeu essa fronteira e transformou a casa em sala de aula, reconfigurando os limites entre esfera pública e privada.

A análise conjunta dos dados provenientes do Censo Escolar (2021) e dos

PDIs das duas escolas estaduais de Santa Luzia-MG, elaborados durante o REANP, revela um quadro paradoxal, no qual avanços estatísticos de cobertura e atendimento coexistem com limitações profundas no que se refere à qualidade e efetividade das práticas inclusivas. Se, por um lado, os percentuais de acompanhamento pedagógico e de suporte às famílias demonstram esforço das instituições escolares em mitigar os impactos da pandemia, por outro, a ausência de investimentos estruturais por parte do Estado, associada à padronização das diretrizes normativas, desnuda a fragilidade das políticas públicas em assegurar condições equânimes de aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Esse paradoxo nos conduz a uma leitura crítica fundamentada no referencial de Maria Teresa Eglér Mantoan, cuja obra problematiza de modo incisivo o distanciamento entre a inclusão proclamada nos documentos oficiais e aquela efetivamente vivida nas escolas. Para a autora, “a escola que se diz inclusiva não pode restringir-se à matrícula dos alunos, mas deve transformar-se para acolher, ensinar e valorizar cada estudante em sua singularidade” (Mantoan, 2006, p. 45). Esse enunciado ecoa de forma contundente nos dados ora analisados, em que a presença estatística dos alunos PAEE não garante, por si só, a efetivação de um processo inclusivo.

A leitura crítica dos percentuais evidencia a dimensão desse paradoxo. O Censo Escolar de 2021 demonstra que apenas 16,3% dos estudantes tiveram acesso subsidiado à internet em seus domicílios, e somente 7,4% receberam equipamentos eletrônicos disponibilizados pelo poder público. Ao mesmo tempo, observa-se que 79,3% tiveram suporte pedagógico das escolas e 74,4% foram atendidos, virtual ou presencialmente, por professores e gestores.

Esse contraste indica que, mesmo diante de um cenário de omissão estatal no provimento de infraestrutura mínima, a escola e o professor assumiram a linha de frente da inclusão possível. No entanto, como alerta Mantoan, “a inclusão escolar não pode ser entendida como o esforço individual de professores e famílias em situações adversas, mas como uma mudança estrutural e sistêmica que garanta a todos o direito à educação de qualidade” (Mantoan, 2015, p. 29). Em outras palavras, os dados sugerem que a resiliência das comunidades escolares encobriu, em certa medida, a insuficiência das políticas públicas, gerando uma falsa percepção de eficácia.

Essa tensão revela o que se poderia denominar de “inclusão pela resistência”, isto é, uma prática inclusiva sustentada mais pela dedicação docente e pelo improviso pedagógico do que por ações planejadas e articuladas em nível macro. Tal cenário compromete a equidade, uma vez que o esforço de cada escola é condicionado pela disponibilidade de recursos locais, ampliando, assim, as desigualdades intra e interinstitucionais.

A contradição entre o prescrito e o praticado se acentua quando se analisa o REANP em cotejo com os registros dos PDIs. Os normativos estaduais apresentavam diretrizes padronizadas, que pouco consideravam as especificidades do PAEE. Como destaca Sacristán (2017, p. 19), “as prescrições normativas tendem a projetar um currículo idealizado, que raramente se concretiza na prática cotidiana das escolas”. Os PDIs analisados confirmam esse diagnóstico: ao mesmo tempo em que buscavam traduzir as normativas em ações pedagógicas, revelavam percepções de dificuldades, improvisos e lacunas estruturais.

A ausência de orientações detalhadas para adaptação de atividades e avaliações, bem como a suspensão das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contrastam com os princípios legais da Educação Inclusiva, que garantem atendimento complementar e individualizado. Ao registrar a dispersão de estudantes, a sobrecarga das famílias e a improvisação docente, os PDIs materializam o abismo entre as diretrizes oficiais e a realidade experienciada no cotidiano escolar.

Esse descompasso reforça a crítica de Mantoan (2003, p. 62), para quem “a inclusão não se faz com medidas paliativas ou temporárias, mas com a reformulação do currículo, da gestão escolar e das práticas pedagógicas, de forma a respeitar a singularidade dos alunos e promover a aprendizagem de todos”. No contexto do REANP, entretanto, a ausência dessa reformulação resultou em um processo de escolarização marcado por adaptações superficiais, que se mostraram insuficientes para garantir equidade.

No que se refere ao protagonismo docente e a centralidade da escola, a análise dos dados evidencia que, diante das lacunas estruturais do Estado no fornecimento de equipamentos, internet e materiais acessíveis, a figura do professor assumiu protagonismo decisivo no processo de manutenção do vínculo escolar dos estudantes PAEE. Os percentuais elevados de acompanhamento pedagógico e suporte familiar registrados no Censo Escolar (74,4% e 79,3%, respectivamente) não

refletem uma política articulada em nível central, mas o esforço de cada unidade escolar e, sobretudo, de cada docente, em improvisar soluções diante das adversidades.

Esse protagonismo é coerente com o que Mantoan (2003, p. 72) já havia problematizado ao afirmar que “a inclusão não é tarefa de um profissional isolado, mas da escola como instituição que se repensa coletivamente”. Todavia, o REANP colocou professores em posição de extrema vulnerabilidade, sobrecarregando-os com responsabilidades para as quais não havia preparo ou suporte institucional. Em outras palavras, a inclusão observada durante a pandemia foi resultado da resiliência docente, e não da implementação de políticas consistentes. Isso confirma a crítica de Sacristán (2017), quando alerta que, em contextos de crise, tende a haver uma transferência implícita da responsabilidade estatal para o espaço micro das escolas e famílias.

Outro ponto recorrente nos PDIs foi a constatação de que as famílias, em especial mães e avós, tornaram-se mediadoras diretas do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes sem formação ou recursos adequados para desempenhar essa função. A análise documental revelou registros de sobrecarga, dificuldades de compreensão das propostas enviadas e impossibilidade de conciliar a mediação pedagógica com o trabalho e demais responsabilidades domésticas.

Esse quadro dialoga com a perspectiva de Mantoan (2015, p. 41), para quem “a escola inclusiva não pode delegar às famílias a tarefa de compensar suas próprias deficiências estruturais, pois isso aprofunda desigualdades e penaliza ainda mais os estudantes em situação de vulnerabilidade”. No caso do REANP, essa delegação forçada reforçou barreiras, principalmente para os alunos com deficiência intelectual e múltipla, que demandavam recursos adaptados e apoio contínuo.

Portanto, a mediação familiar, longe de representar uma parceria planejada, configurou-se como um mecanismo emergencial, muitas vezes ineficaz, resultando em exclusão velada. Essa constatação converge com o argumento de Aranha (2001, p. 88), que alerta: “quando a inclusão não se estrutura como política pública, transforma-se em obrigação privada, recaindo sobre as famílias a responsabilidade de suprir o que o Estado não garantiu”.

Por fim, ao relacionar os dados do Censo Escolar com os registros dos PDIs, evidencia-se o caráter contraditório da política inclusiva durante o REANP. Enquanto os números oficiais sugerem um esforço considerável de atendimento, as narrativas

documentadas nos PDIs revelam precariedade, imprevisto e sofrimento pedagógico tanto para professores quanto para famílias.

Essa contradição reflete o que Mantoan (2006, p. 59) denuncia como “inclusão retórica”, em que o discurso normativo apresenta avanços, mas a prática cotidiana mostra distanciamento da realidade: “não se trata de abrir as portas da escola para todos, mas de assegurar que todos aprendam em condições dignas e equitativas”. A pandemia, portanto, expôs de forma aguda a distância entre o prescrito e o realizado, entre os números e as experiências concretas, entre a promessa de equidade e a perpetuação de desigualdades.

A leitura crítica dos PDIs, articulada com os dados do Censo Escolar, evidencia que, mesmo em meio às adversidades impostas pela pandemia, algumas potencialidades emergiram no campo da Educação Especial. A primeira delas refere-se à criatividade pedagógica mobilizada por professores e escolas. Estratégias como a simplificação de conteúdos, o uso de suportes visuais, a adaptação de materiais e o recurso a tecnologias digitais acessíveis mostraram que, apesar da precariedade estrutural, a escola manteve sua função social de buscar alternativas para assegurar o direito de aprender.

Esse movimento, embora fragmentado e sustentado mais por esforços individuais do que por políticas públicas consistentes, sinaliza uma possibilidade de inovação que, se adequadamente apoiada e sistematizada, pode enriquecer práticas inclusivas em tempos de normalidade. Como afirma Mantoan (2015, p. 63), “a inclusão não é apenas uma política de acesso, mas um processo contínuo de reinvenção das práticas pedagógicas”. O REANP, nesse sentido, forçou um deslocamento que, embora doloroso, abriu espaço para a reflexão sobre novas formas de ensinar e incluir.

Entretanto, os limites também se mostraram contundentes. A ausência de diretrizes claras para a Educação Especial, a padronização dos recursos ofertados pelo Estado, a suspensão das Salas de Recursos Multifuncionais e a transferência da responsabilidade para famílias e docentes configuraram um cenário de vulnerabilidade e exclusão velada. O discurso normativo de garantia da equidade não encontrou correspondência plena na prática, configurando o que Mantoan (2006) denomina de “inclusão retórica”.

Assim, a pandemia não apenas colocou em evidência as desigualdades já existentes, mas também demonstrou que a inclusão escolar, sem suporte

institucional robusto, depende de um voluntarismo que se mostra insuficiente e excludente. Como sintetiza Aranha (2001, p. 112), “a inclusão só se sustenta quando estruturada em políticas públicas integradas, caso contrário, transforma-se em mais uma forma de exclusão, ainda que revestida de boas intenções”.

Portanto, o balanço da análise é paradoxal: de um lado, registraram-se práticas criativas e esforços significativos de escolas, professores e famílias para mitigar os efeitos da pandemia; de outro, reafirmaram-se as barreiras estruturais e a fragilidade das políticas educacionais no atendimento às especificidades da Educação Especial.

Em última instância, a síntese crítica revela que o REANP funcionou como uma lente de aumento sobre o sistema educacional, tornando mais visível a distância entre o prescrito nas normativas e o vivenciado nos contextos escolares. Essa distância, longe de ser resolvida pela excepcionalidade, reforça a necessidade de políticas inclusivas mais sólidas, efetivas e inclusivas.

5.5.2 Discussão Integrada: REANP, PDI e Censo Escolar

A análise integrada dos resultados obtidos nesta pesquisa permite consolidar uma leitura crítica do período pandêmico, articulando três dimensões fundamentais: o plano normativo, expresso nas resoluções e memorandos que instituíram e regulamentaram o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP); o plano documental, representado pelos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) das escolas investigadas, enquanto registros concretos da prática pedagógica e das estratégias de inclusão adotadas; e, por fim, o plano estatístico, evidenciado pelos dados oficiais do Censo Escolar, que traduzem em percentuais e indicadores a materialidade das condições de acesso, permanência e acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

No plano normativo, embora a SEE-MG tenha instituído um conjunto de diretrizes emergenciais, o que se observa é uma formulação pouco integrada às especificidades da Educação Especial. Resoluções como a nº 4.256/2020 e a nº 4.496/2021 reafirmaram princípios gerais da inclusão, mas foram elaboradas em temporalidade desconectada do contexto pandêmico. Ademais, a Resolução nº 4.310/2020, central no REANP, bem como outros atos administrativos, priorizaram aspectos procedimentais e sanitários, como protocolos de biossegurança, deixando

lacunas significativas quanto a metodologias de ensino inclusivas e estratégias de acessibilidade digital. Arroyo (2014) alerta que “a escola não pode ser reduzida a uma instituição que apenas cumpre protocolos administrativos, pois sua legitimidade está na capacidade de responder às necessidades humanas e sociais de seus sujeitos” (Arroyo, 2014, p. 52). Nesse sentido, as normativas revelaram mais uma lógica de gestão burocrática do que de orientação pedagógica substantiva, deslocando para professores e famílias a responsabilidade de efetivação do processo educacional.

O contraste com os PDIs é revelador. Esses documentos registram o esforço cotidiano das escolas e professores para tornar viável a inclusão em condições adversas. Estratégias como a adaptação de conteúdos em materiais impressos, o uso intensivo do *WhatsApp*, a mediação de intérpretes de Libras em videochamadas e até o envio de kits de materiais concretos adquiridos pelas próprias escolas, evidenciam uma proatividade que extrapolou as orientações oficiais. Ao mesmo tempo, demonstram a improvisação necessária diante da ausência de diretrizes claras sobre o uso de recursos da Caixa Escolar para esse fim, o que expôs as gestões escolares a escolhas administrativas arriscadas, mas imprescindíveis à garantia mínima de acesso. Os PDIs também registraram a sobrecarga das famílias, chamadas a exercer uma função pedagógica para a qual não tinham preparo ou suporte institucional, desta maneira quando as políticas transferem responsabilidades sem oferecer condições, produzem não apenas desigualdade, mas também frustração e culpabilização dos sujeitos que deveriam ser amparados.

Por outro lado, o Censo Escolar de 2021 fornece elementos quantitativos que confirmam e, em certa medida, radicalizam essas percepções. Os dados revelam que apenas 7,4% dos alunos tiveram acesso a equipamentos fornecidos pelo poder público e 16,3% contaram com internet subsidiada, números ínfimos diante da centralidade que os recursos digitais assumiram no REANP. Em contrapartida, 79,3% dos estudantes receberam suporte da escola e 74,4% foram atendidos presencial ou virtualmente de forma escalonada, evidenciando o protagonismo das instituições de ensino e dos professores na sustentação do processo educativo. Esses percentuais demonstram que a efetividade do REANP, para o público da Educação Especial, não derivou da ação estruturante do Estado, mas da capacidade de mobilização da escola e da dedicação dos docentes, frequentemente com recursos próprios. Essa realidade reforça a ideia de que a inclusão, no período, se

sustentou mais na resiliência da ponta do que na garantia de políticas universais.

Essa integração de dados também permite refletir sobre a tensão entre permanência formal e aprendizagem real. O crescimento do número de matrículas, registrado pelo Censo, não se traduziu em acesso efetivo ao conhecimento. Como Mantoan enfatiza, “a inclusão não se faz com decretos ou resoluções, mas com condições concretas de aprendizagem, acessibilidade e reconhecimento das diferenças” (Mantoan, 2003, p. 25) . Os PDIs demonstraram os desafios para os estudantes PAEE no tocante aos conteúdos padronizados dos Planos de Estudo Tutorados (PETs) e do aplicativo Conexão Escola, que ignoraram especificidades desse grupo. Essa discrepância explicita uma contradição: a matrícula ativa contabilizada estatisticamente legitima a política pública no discurso, mas não efetiva, de fato, o processo de aprendizagem na prática.

Adicionalmente, a experiência pandêmica expôs o entrelaçamento inédito entre os espaços público e privado. As atividades escolares foram transferidas para o ambiente doméstico de professores e estudantes, produzindo uma reconfiguração do espaço privado em extensão do espaço educativo, sem o devido suporte material ou formacional. Esse processo implicou não apenas em sobrecarga laboral e emocional para docentes e famílias, mas também em uma redefinição precária do espaço educativo, que reforçou desigualdades históricas de acesso às condições materiais. Arroyo (2014) ressalta que “o espaço escolar, como território público, é fundamental para a democratização das oportunidades; quando essa função se desloca para a casa, reproduz-se a estratificação social já existente” (Arroyo, 2014, p. 61).

No campo específico da Educação Especial, o REANP explicitou a ausência estrutural dessa modalidade nas normativas gerais, a fragmentação do apoio institucional (como os CREI, pouco mobilizados) e o predomínio de diretrizes administrativas e sanitárias em detrimento da orientação pedagógica inclusiva. Ao mesmo tempo, os PDIs e os dados do Censo revelaram a potência do engajamento escolar, ainda que insuficiente para superar as barreiras materiais impostas. Essa contradição entre prescrição normativa, registro documental e dado estatístico sustenta a crítica de que o período pandêmico não inaugurou desigualdades, mas as aprofundou e visibilizou de forma incontornável.

Diante desse quadro, é possível afirmar que a inclusão educacional durante a pandemia se configurou como uma prática tensionada: de um lado, os documentos

normativos produziram um discurso de continuidade e universalização; de outro, os registros documentais e os dados oficiais evidenciaram que essa universalização foi sustentada quase exclusivamente pelo imprevisto, pela dedicação e, em muitos casos, pelo sacrifício dos sujeitos da ponta: professores, famílias e estudantes. Essa constatação converge com a advertência de Mantoan (2003), segundo a qual “a inclusão não se faz com decretos ou resoluções, mas com condições concretas de aprendizagem, acessibilidade e reconhecimento das diferenças” (Mantoan, 2003, p. 25). O REANP, nesse sentido, foi ao mesmo tempo expressão da resiliência dos sujeitos escolares e reprodução das fragilidades estruturais da política educacional inclusiva nas escolas em questão, mas que, de certa maneira, reproduzem a realidade de muitas outras cidades mineiras e brasileiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como questão central compreender de que maneira os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de estudantes da Educação Especial, elaborados em duas escolas da rede estadual de Santa Luzia-MG durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), revelaram a percepção dos docentes sobre a implementação das políticas públicas destinadas a este segmento, à luz das normativas vigentes e em confronto com os dados do Censo Escolar. Tal problemática foi construída a partir do reconhecimento de que a pandemia de Covid-19 constituiu um período de excepcionalidade que tensionou ainda mais as desigualdades históricas da educação brasileira, impondo desafios inéditos às práticas inclusivas.

O objetivo geral consistiu em analisar os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes de duas unidades escolares da rede estadual de Santa Luzia-MG, elaborados durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), no contexto da pandemia de Covid-19, com o intuito de compreender como os docentes perceberam e registraram a implementação das políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz da teoria da Educação Inclusiva, em diálogo com as normativas educacionais e em confronto com os dados do Censo Escolar. Para alcançar essa finalidade, três objetivos específicos foram traçados: (i) apresentar as normativas educacionais nacionais e estaduais que orientam a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva; (ii) relacionar os dispositivos legais do REANP com os conteúdos dos PDIs produzidos nas duas unidades escolares analisadas, de modo a compreender como as diretrizes normativas foram registradas nos documentos institucionais; e (iii) confrontar tais registros com os aportes teóricos de Mantoan e com os dados do Censo Escolar, identificando lacunas e desafios da implementação das políticas públicas no contexto pandêmico.

Os resultados obtidos apontam, em primeiro lugar, para um descompasso entre o que foi normativamente prescrito e o que se materializou na prática escolar. As resoluções estaduais, embora tenham reafirmado a necessidade de inclusão e acessibilidade, foram estruturadas em moldes padronizados, que pouco dialogaram com as singularidades do público-alvo da Educação Especial. Essa limitação tornou-se ainda mais evidente na análise dos PDIs, os quais revelaram que grande

parte da responsabilidade pela adaptação pedagógica foi transferida para os professores e famílias.

Em segundo lugar, verificou-se que a escola e os profissionais da educação assumiram protagonismo essencial. Apesar da ausência de políticas robustas de suporte tecnológico e pedagógico por parte do Estado, os PDIs demonstraram esforços criativos de mediação, flexibilização curricular e acompanhamento individualizado, ainda que em condições adversas. Nesse ponto, a pesquisa evidenciou a importância da dimensão microssocial das práticas inclusivas, que, embora não possam suprir integralmente as deficiências estruturais, mostram-se fundamentais para a efetivação prática de acesso à educação.

Em terceiro lugar, a análise dos dados do Censo Escolar revelou a dimensão quantitativa das desigualdades. Enquanto apenas 16,3% dos alunos tiveram acesso gratuito à internet e apenas 7,4% receberam equipamentos do Estado, mais de 79% contaram com suporte direto da escola e 74,4% com atendimentos escalonados presenciais ou virtuais. Esses números reforçam a leitura de que o esforço inclusivo não se sustentou em políticas públicas sistemáticas, mas sim na dedicação da comunidade escolar, em flagrante contradição com a insuficiência das medidas governamentais.

À luz de Mantoan (2003), pode-se afirmar que o REANP, enquanto política prescritiva, explicitou uma inclusão “meramente formal”, na medida em que as resoluções se mostraram incapazes de subsidiar as condições concretas para a aprendizagem. Como destaca a autora, “a inclusão não pode ser reduzida a um discurso político ou a um enunciado legal; ela se concretiza quando cada estudante encontra condições reais de aprender e participar” (Mantoan, 2003, p. 27). A pesquisa confirma, portanto, que a pandemia intensificou o hiato entre o discurso normativo e a prática efetiva, fazendo recair sobre os sujeitos escolares a tarefa de sustentar a inclusão em um cenário de precariedade.

Contudo, ao mesmo tempo em que desvelou limites e desigualdades, a experiência também produziu aprendizagens relevantes para o futuro. Os PDIs revelam que a flexibilização curricular, a centralidade da mediação familiar e a valorização do professor enquanto agente articulador de práticas inclusivas são caminhos que não podem ser descartados no pós-pandemia. Mais do que soluções emergenciais, tais práticas devem ser incorporadas como referências permanentes, e respectivos investimentos, para políticas públicas que se pretendam

verdadeiramente inclusivas.

Assim, a principal contribuição desta dissertação consiste em evidenciar as tensões entre o prescrito, o registrado e as respectivas percepções, demonstrando que a inclusão educacional não se consolida ou se garante apenas em marcos legais, mas exige investimento, planejamento, formação continuada e compromisso com a equidade. A triangulação metodológica entre normativas, registros documentais e dados estatísticos mostrou-se frutífera para iluminar essas contradições, oferecendo elementos para repensar políticas públicas mais consistentes.

Entretanto, esta investigação não está isenta de limitações. O uso dos PDIs como fonte principal implica reconhecer que os dados refletem percepções mediadas por professores em um contexto de incertezas e em um documento padronizado, não representando um retrato objetivo da realidade, mas sim registros condicionados por múltiplos fatores, inclusive pela rigidez dos campos constantes do documento. O mesmo se aplica aos dados estatísticos, que, embora oficiais, dependem de preenchimentos administrativos e não necessariamente traduzem a experiência vivida.

Apesar dessas limitações, os achados oferecem contribuições relevantes. Revelam a importância de se consolidarem políticas estruturadas de acessibilidade tecnológica, de formação docente continuada e de fortalecimento das Salas de Recursos Multifuncionais, mesmo em tempos de crise. Também indicam a necessidade de apoiar as famílias de modo planejado, para que sua participação não seja marcada pela sobrecarga ou pela ausência de acessibilidade tecnológica e afins.

Para pesquisas futuras, sugere-se o aprofundamento por meio de entrevistas e grupos focais com professores, gestores e familiares, de modo a captar a dimensão subjetiva das experiências e percepções que não aparecem nos documentos oficiais. Também se indicam estudos comparativos entre diferentes redes de ensino (municipal, estadual e privada), análises longitudinais dos PDIs em períodos pós-pandêmicos e avaliações da efetividade das políticas públicas de inclusão implementadas após a crise sanitária.

Destarte, no horizonte do pós-pandemia, projeta-se a necessidade de superar a lógica de soluções emergenciais para construir políticas de Educação Especial que sejam duradouras, articuladas e efetivamente inclusivas. Isso implica investir em

acessibilidade tecnológica, garantir formação docente continuada, ampliar a rede de apoio às famílias e fortalecer os espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais do que nunca, a experiência da pandemia demonstrou que a inclusão é um imperativo ético, social e político, que não pode ser relegado a segundo plano em momentos de crise, ainda que muitas respostas sejam construídas ao longo do processo.

Portanto, esta pesquisa reforça que a pandemia funcionou como um espelho ampliado do sistema educacional, revelando tanto suas fragilidades quanto suas potencialidades. Ao mesmo tempo em que deixou claro o abandono estrutural da Educação Especial nas políticas governamentais, evidenciou a força da escola e de seus agentes em reinventar práticas e manter viva a esperança da inclusão. Cabe agora, no cenário de teórica normalidade sanitária, que as lições aprendidas sejam transformadas em políticas públicas sólidas, capazes de estabelecer estratégias práticas para que os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial se tornem, de fato, ações concretas no cotidiano escolar e não permaneçam como mera prescrição, tornando-se realidade na educação luziense, mineira e brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Thiago *et al.* Implicações da pandemia da COVID 19, para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81896>. Acesso em: 19 out. 2023.
- ALVES, Luana Ribeiro; BARCELOS, Lorena Bernardes. Educação inclusiva em tempos de pandemia: os desafios do AEE na percepção de professores. **Revista da Graduação UNIGÓIAS**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2022. Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/Artigo-3-1-1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão total**: um conceito a ser entendido e aplicado na prática educacional. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva e a nova política de exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 27, 2021.
- ARAÚJO, Maria Helena Pereira de Oliveira; AMORIM, Betânia Maria Oliveira de. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios e reflexões sobre seus impactos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 2021, [s. l.]. **Anais [...]** [s. l.: s. n.], 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV_196_MD1_ID980_TB81_07062024134359.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.
- ARAÚJO, Milena Fernandes de. O Atendimento Educacional Especializado e o ensino remoto: um estudo de revisão integrativa. **Cadernos Macambira**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 232–238, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/814>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BANDEIRA, Paola Martins Bagueira Pinto; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO Covid-19. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2021, [s. l.]. **Anais [...]**. [s. l.: s. n.], 2022. GT 10 – Educação Especial. Comunicação Oral. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/79754>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BARROS, Vilma Luísa Siegloch; SILVA, Mara Rykelma da Costa; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes; SANTOS, Vandrezza Souza dos. Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista/RR, p. 35-45, 2020.
- BATISTA, Aparecida de Freitas. Os desafios do professor diante da educação inclusiva em tempos de pandemia. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7.,

2021, [s. /]. **Anais [...]**. [S. /]: CONEDU, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA110_ID722_23062021142304.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas; SILVA, Paulo Vitor Rodrigues da. **Três fases da educação especial em Minas Gerais**: um resgate iconográfico. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Ib3AnX7kMImic8t2_PDdCdrY4yfdmLa/view?usp=sharing. Acesso em: 23 set. 2024.

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto-SP: comunicação científica. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, [s. /]. **Anais [...]**. [S. /]: Universidade Estadual Paulista, 2007. p. 64-76.

BOUÇAS, Sérgio Rafael Nascimento e; MARQUES, Raphael Peixoto de Paula. A acessibilidade e a integração da pessoa com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. **RIL Brasília**, Brasília, v. 60 n. 237 p. 59-72, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGijkDQdLFgxJmg/>. Acesso em: 15 set. 2024

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: MDH, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9971/1/DECLARA%c3%87%c3%83O%20DE%20SALAMANCA.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/l13146.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020(b). Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-publicacaooriginal-161318-pl.html>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e245165, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Política Nacional de Educação Especial e a violação de direitos. **DIVERSITAS – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos**, Ponta Grossa, PR: Atena, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/744816/1/educacao-expansao-politicas-publicas-e-qualidade-6.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; SOUS, Débora de Lourdes da Silva; VALVERDE, Ana Carolina Bresciani. O ensino remoto e a educação inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17508, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570272314093>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O aluno com deficiência e a pandemia**. São Paulo: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-l.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Programa de tutoria con estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Brasil. **Index de Enfermería**, [s. l.], v. 29, n. 1-2, p. 79-83, 2020. Disponível em: <https://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12901>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Glossário de acesso aberto**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/quais-sao-pessoas-consideradas-como-grupo-de-risco-para-Covid-19>. Acesso em: 09 jun. 2024.

FRACO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Movimentos sociais e a luta por direitos: uma análise da trajetória da inclusão escolar no Brasil. **Revista de Educação Inclusiva**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 55-70, 2019.

FRACO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. Rio de Janeiro: **Saúde Debate**, v. 43, n. Especial 4, p. 244-255, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3pwLq8vFDrn3yzhndFg/>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Mattos. Acessibilidade digital durante a pandemia da Covid-19-uma investigação sobre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [s. l.], v. 28, p. 956-984, 2020. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4229>. Acesso em: 17 mai. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HORTA, Ícaro Belém; SILVA, Edna Vieira da; ARAÚJO, Eduardo Santos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.27, p. 1-20, e-2319.029, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 28 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística do questionário resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil - Educação Básica**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 09 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estatísticas Censo Escolar, 2023**. [202-]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 01 mar. 2024.

KASSAR, Maria Cristina. **Educação inclusiva**: uma abordagem sociocultural. São Paulo: Moderna, 2011.

KASSAR, Maria Cristina. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Pandemia**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 45-60, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEPPOS, Denise Aparecida de Paulo Ribeiro; GARAY, Mónica Guerrero (org.). **Educação e pandemia**: reflexões acerca dos discursos sobre a escola em tempos de ensino remoto. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739979/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024

LIMA, Fabiana de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado em tempos de ensino remoto: um relato de experiência. *In*: **Educação inclusiva no contexto de ensino remoto emergencial**: práticas pedagógicas inclusivas no contexto de pandemia. [s. l.: s. n.], 2021. cap. 2. p. 25-38. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/211006458>. Acesso em: 03 abr. 2025

LIMA, Maria do Perpétuo Socorro de Souza. A saúde mental do professor durante a pandemia COVID - 19. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], v. 7, p. 263-275, 2023. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/download/150/138/304>. Acesso em: 19 jul. 2025

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Mackson Azevedo; ALMEIDA, Evaristo Fernandes de; GOMES, Luiz Carlos Melo; PASSOS, Luiz Marcelo; SILVA, Mirene da Cruz. Atendimento Educacional Especializado (AEE): da teoria à prática inclusiva. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 3, p. 137-149, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/293/233>. Acesso em: 29 set. 2024.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, [s. l.], v. 28, p. 1263-1267, 2021.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da Covid-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, e200067, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Acesso em: 08 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 1, n. 3, 2000. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-106337>. Acesso em: 24 ago. 2024

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Escola inclusiva**: o que é? 13. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Currículo escolar e inclusão: repensando a pedagogia. In: BUENO, José Geraldo Silveira *et al.* (org.). **Educação inclusiva**: formação de professores e construção de sistemas educacionais inclusivos. Brasília, DF: UNESCO, 2006. p. 157-171.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/675>. Acesso em: 17 dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escolarização de alunos com deficiência: um desafio às políticas educacionais. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Maria Augusta G; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: em que estamos avançando?. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 15-38, jan./abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100003>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Políticas públicas e educação inclusiva no Brasil. *In*: GATTI, Bernadete A. (org.). **Políticas públicas em educação: avaliação e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 161-186.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa: educação inclusiva na prática**, 2011. Disponível em:

<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 07 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 451-460, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.5902/1984686X6565>

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Dialética, 2021.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer CNE 05/2020. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011/209209213645>. Acesso em: 28 set. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2013.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos Indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. São Paulo: ANPED, 2016. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024

MELO, Ricardo Barros; KASSAR, Maria Cristina. Desafios e possibilidades da Educação Especial em tempos de pandemia: uma análise do REANP em Minas Gerais. **Cadernos de Educação Especial**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 34-52, 2022.

MENDES, Edilson Gomes. Atendimento educacional especializado: uma estratégia para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 255-272, 2010.

MENDONÇA, Lizziane Tejo. **O Regime Especial De Atividades Não Presenciais (REANP) nas percepções dos professores e gestores da rede pública de Minas**

Gerais: um estudo na Microrregião de Itajubá. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4310/2020, de 22 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. **Diário Oficial Estadual**, Belo Horizonte, 17 de abr. 2020. Disponível em: <https://srepousoalegre.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/156-resolucao-see-n-4-310-2020>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4423/2020, de 01º de outubro de 2020(c). Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e processos avaliativos para o ano letivo de 2020, institui o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e altera a Resolução SEE nº 4.310/2020. **Diário Oficial Estadual**, Belo Horizonte, 17 de abr. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4423-20-r%20-%20Public.%2001-10-20.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4506/2021, de 28 de fevereiro de 2021. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE no 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE no 4.329, de 15 de maio de 2020. **Diário Oficial Estadual**, Belo Horizonte, 28 de fev. 2021. Disponível em: <https://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/197-veja-resolucao-see-n-4-506-2021-e-o-protocolo-sanitario-de-retorno>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Documento Orientador REANP 2021, março de 2021(b). Regulamenta o ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais para o ano letivo de 2021. **Diário Oficial Estadual**, Belo Horizonte. Disponível em: <https://srevarginha.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/432-documentoorientador-reanp-2021>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4256/2020 de 07 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf> Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4329/2020, de 15 de maio de 2020**. Diário Oficial Estadual, Belo Horizonte, 16 maio 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4329-20-r%20-%20Public.%2016-05-20.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.644/2021 de 25 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a

Resolução SEE nº4506/2021, de 22 de fevereiro de 2021 e revoga a Resolução SEE nº4310/2020, de 17 de abril de 2020, e dá outras providências. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos/legislacao/resolucao-see-no-4-644-de-25-de-outubro-de-2021/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.708/2022 de 28 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a Resolução SEE nº 4.644, de 25 de outubro de 2021, e dá outras providências. Minas Gerais, BH: Secretaria de Educação do Estado, 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.708,%20DE%2028%20DE%20JANEIRO%20DE%202022.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.708%2C%20DE,2021%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A> Ancias. Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 1º de 25 de setembro de 2020**. Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2012020SEEDAVE,%2025%20de%20setembro%20de%202020.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 2 de 02 de outubro de 2020**. Diretoria de avaliação dos sistemas educacionais. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%202-2020-SEE-DAVE,%2002%20de%20outubro%20de%202020.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Memorando-Circular nº 4 de 02 de outubro de 2020**. Diretoria de avaliação dos sistemas educacionais. Belo Horizonte: SEE, 2020. 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2042020SEEDAVE.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

NATIVIDADE, Ligiane Leandra Campos; MELO, André Veloso de; BRASIL, Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos. Educação especial em tempo de pandemia de SARS-CoV-2: como fica a inclusão na escola Panorama XXI? *In*: ENALIC, 7., 2021, [s. l.]. **Anais [...]** Belém: Editora Realize, 2021. p. 323-328.

OLIVEIRA, Heverton Ferreira de; AMARIZ, Sônia Lago; ARAUJO, Margarete Panerai. Educação Especial em Tempos de Pandemia: Uma Análise do Regime de Atividades Não Presenciais, no Estado De Minas Gerais, à Luz Da Teoria Da Reprodução Social de Bourdieu. *In*: OLIVEIRA, H. F.; AMARIZ, S. L.; ARAÚJO, M. P. (org.). **Desenvolvimento, sustentabilidade, políticas públicas e culturais: experiências e práticas de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Científica Digital, 2023. v. 1, p. 167-204.

OLIVEIRA, Luiz Marcelo. Inclusão escolar: desafios e perspectivas na prática

docente. **Revista de Educação Inclusiva**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 30-45, 2019.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, e020048, 2020. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432/849>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PAGAIME, A. *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 52, p. e09665, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLD>. Acesso em: 01 ago. 2025

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTEL, Susana Couto; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acessibilidade de estudantes com deficiência ao ensino remoto em universidades do sistema estadual da Bahia. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 51, p. e275076, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cHH44hsWsqZ3tBBVXhKyrkw/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 jul. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: culturas, políticas e práticas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras.

RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126/11006>. Acesso em: 10 set. 2024.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise descritiva de dados**: relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; VIEIRA, Márcia de Freitas. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, São Paulo, n.39, p. 1-14, e20600, set./dez.2021.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600>. Acesso em: 17 maio 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SÁBARO, Vanessa Pereira; PRIETO, Rosita Edler. Políticas de inclusão escolar: avanços, limites e contradições. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190324, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TcNVxZmzJSkdRFcpsPMvkxB/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Maria Aparecida; LIMA, Fabiane Thaís. A educação dos alunos com deficiência no contexto do ensino remoto: barreiras e desafios durante a pandemia de Covid-19. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 12, p. 20-30, 2021.

SANTOS, Lucas da Silva dos; MOTA, Murilo Peixoto da. Os impactos da pandemia na acentuação da desigualdade digital. **Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos**, [s. l.], v. 5, n. 5.1, p. 233-246, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/article/view/64691>. Acesso em: 2 mai. 2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, Rodrigo Antônio; CAMPOS, Valéria Fernandes. **Preconceito e inclusão**: um estudo sobre atitudes discriminatórias na escola. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SOARES, Maria Lúcia; SILVEIRA, Ana Paula. Desafios da educação especial no ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, e260066, 2021.

SOUZA, Brenda Steffany Soares de *et al.* Atendimento educacional especializado durante a pandemia de Sars-cov-2: apontamentos multidisciplinares. CONEDU, 7. 2021, [s. l.]. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81279>. Acesso em: 31 jul. 2025

TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda; MOTA-SANTOS, Carolina Maria. Mulheres na política brasileira: inserção e capital político de deputadas federais. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/GBcPqGSDWXP6LsMLvw4WwKq/?lang=pt#>. Acesso em: 22 set. 2024

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Portal de Periódicos UFSM**, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69277>. Acesso em: 22 jun. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, [s. l.], v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jtqNC9HGRXZsDR75BnG/>. Acesso em: 25 ago.

2023.