

CONTEXTO PÚBLICO E PRIVADO: AS DIFERENÇAS ENTRE ESCOLAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Aldieres Lelis Guimarães¹

Raíza Renata da Silveira Chaves²

Fernanda de Cassia Oscar Otaciano³

RESUMO

O estudo analisa as diferenças na implementação da educação especial na perspectiva inclusiva entre uma escola pública e uma privada em São João del-Rei/MG. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e no método de estudo de caso múltiplo, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes das duas instituições. Os resultados mostram que ambas reconhecem a importância das políticas inclusivas, mas diferem na forma de aplicá-las. A escola pública apresenta maior alinhamento às legislações, com projetos específicos, parcerias institucionais e recursos pedagógicos direcionados à inclusão. Já a escola privada adota práticas mais pontuais, baseadas em demandas individuais e dependentes de laudos clínicos e apoio externo. Em termos de infraestrutura, a escola pública se destaca pelo uso de salas de recursos e tecnologias assistivas, enquanto a privada adapta espaços já existentes. Constatou-se ainda que a formação docente insuficiente e a sobrecarga dos professores de apoio dificultam a efetivação das práticas inclusivas. Conclui-se que a inclusão escolar requer não apenas o cumprimento da legislação, mas o compromisso ético e institucional de transformar a diversidade em princípio pedagógica, superando as desigualdades entre o público e o privado.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Escola pública e privada; Psicologia educacional.

ABSTRACT

The study analyzes the differences in implementing special education from an inclusive perspective between a public and a private school in São João del-Rei/MG. Based on a qualitative approach and multiple case study method, the research used semi-structured interviews with managers and teachers from both institutions. Results show that both recognize the importance of inclusive policies but differ in their application. The public school demonstrates greater alignment with legislation, featuring specific projects, institutional partnerships, and pedagogical resources aimed at inclusion. The private school adopts more limited practices, often based on individual demands and relying on clinical reports and external support. Regarding infrastructure, the public school stands out for its use of resource rooms and assistive technologies, while the private one adapts existing spaces. It was also found that insufficient teacher training and the overload of support teachers hinder the effectiveness of inclusive practices. It is concluded that inclusive education requires not only compliance with legislation but also an ethical and institutional commitment to transform diversity into a pedagogical principle, overcoming inequalities between public and private systems.

Keywords: Inclusive education; Public and private schools; Educational psychology

¹ Graduando em Psicologia pela Afya - Centro Universitário São João del-Rei. E-mail: aldieresguimaraes6@gmail.com

² Graduanda em Psicologia pela Afya - Centro Universitário São João del-Rei. E-mail: raizasilveirachaves@yahoo.com

³ Mestre pelo programa de Pós Graduação em Psicologia da UFSJ. Professora do curso de Psicologia na Afya - Centro Universitário São João del-Rei. E-mail: fernanda.otaciano@afya.com.br

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil é garantida pela Constituição Federal de 1988, art. 208, (Brasil, 1988), e pela Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que assegura o direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDBN determina que instituições públicas e privadas garantam acesso, permanência e aprendizagem efetiva, adequando-se às necessidades educacionais específicas, formando docentes e planejando intervenções pedagógicas que contemplem as especificidades do ensino.

Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2009), reforçam que a escolarização deve ocorrer prioritariamente nas redes comuns de ensino. Esses marcos normativos impulsionaram a matrícula de estudantes da educação especial em classes comuns, sobretudo no âmbito do ensino público: o Censo Escolar de 2023 registrou 1.771.430 matrículas na educação básica, sendo 62,9 % no ensino fundamental, 16 % na educação infantil e 12,6 % no ensino médio (INEP, 2024).

Entretanto, persistem desafios entre a oferta e a qualidade, envolvendo a formação inicial e continuada de docentes no âmbito da educação inclusiva (Mantoan, 2003; BISOL, 2010;); relações interpessoais permeadas por atitudes capacitistas (Sasaki, 2010); e organização de classes e recursos em escolas públicas e privadas (Stainback, 1999). Patto (2015), importante autora da psicologia escolar, demonstra que o chamado “fracasso escolar” é produzido pela própria instituição ao denunciar as artimanhas sociais que naturalizam desigualdades. Filho, Salomão e Viégas (2024) sintetizam as contribuições de Patto quando a autora denuncia a tese, amplamente usada na psicologia, de que pessoas pobres e não brancas são inferiores, seja por questões congênitas, seja por questões ambientais. Essa lógica de superioridade-inferioridade pode encontrar tração nos debates acerca das diferenças entre classe dominante e oprimida. Se para a autora, em outra obra, “a escola prepara, do ponto de vista de atitudes, crenças e valores, os agentes para respeitar a divisão social-técnica do trabalho e as regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (Patto, 2015), todos/as que por ela passam serão atravessados por diferentes ideologias a depender de sua classe social. Em suas palavras:

modéstia, resignação, submissão, consciência profissional, moral, cívica, nacional e a política altamente desenvolvida, no caso dos explorados, que são os que deixam a escola mais cedo; saber mandar e falar aos operários, no caso dos agentes da exploração; saber mandar e ser obedecido sem discussão (*idem.*)

Ora, se existem diferenças nos objetivos a serem cumpridos com cada classe dentro do ambiente escolar, é possível também supor que, no âmbito da educação inclusiva, mesmo que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil transita de práticas assistencialistas (Januzzi, 2004) para todos/as, existam diferenças entre instituições públicas e privadas. Se o panorama confirma que a inclusão depende de variáveis estruturais de financiamento, capital social e distribuição de recursos; quando esses elementos faltam ou são diferentes, “a mera presença” não garante participação, aprendizagem nem pertencimento (Sasaki, 2010) e suas diferenças podem impactar no processo de escolarização de estudantes com necessidades educativas especiais.

Este estudo analisa as diferenças entre educação especial em contextos público e privado no município de São João del-Rei/MG, não apenas em termos de recursos, mas também de valores institucionais e políticas que se (re)atualizam nos sistemas de ensino. O universo amostral compreende uma escola pública estadual e uma privada, selecionadas por apresentarem turmas com, no mínimo, 3 estudantes público-alvo da educação especial cada. A questão norteadora, alinhada a Tavares, Santos, e Freitas, 2016, é: Como se configuram as implementações de educação especial nas redes pública e privada de São João del-Rei sob a ótica da Psicologia Educacional Inclusiva?

Metodologicamente, adotou-se triangulação de dados: entrevistas semiestruturadas com equipe gestora e docentes. Ao evidenciar desafios e possibilidades no cotidiano escolar, em especial na formação docente e na atuação da equipe pedagógica, o trabalho contribui para o fortalecimento do papel da Psicologia na promoção de uma educação que valorize a diversidade e combata desigualdades. As próximas seções abordam: a evolução histórico-legal da educação inclusiva no Brasil; e lacunas e convergências entre as redes estudadas quanto à formação docente e às condições de trabalho; e a relação entre equipe pedagógica, comunidade escolar e políticas locais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do processo de inclusão escolar no Brasil demanda um olhar histórico e político sobre a educação especial. O arcabouço legal brasileiro voltado à proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência é reconhecido internacionalmente (Alexandre, 2010), resultado de intensa mobilização social e de movimentos em defesa da igualdade. Ainda assim, persistem disputas quanto ao direito das crianças e adolescentes com deficiência de acessarem a escola comum, revelando embates ideológicos entre modelos segregadores e propostas inclusivas.

O marco mais emblemático é a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação de todos e prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou um novo paradigma, centrado não apenas na matrícula, mas na participação e na aprendizagem. Mazzotta (2011) lembra que, historicamente, o atendimento à pessoa com deficiência foi marcado por ações filantrópicas e religiosas, reforçando uma lógica assistencialista. A partir da década de 1950, o Estado começou a se envolver, mas sem superar a segregação. Apenas nos anos 1990, com influências internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o país passou a incorporar efetivamente princípios inclusivos (Mendes, 2006).

A Declaração de Salamanca defende que todos os alunos estudem juntos nas escolas comuns, desde que sejam asseguradas condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem. Segundo Mazzotta (2011), a consolidação desse paradigma requer políticas coerentes, capazes de eliminar não apenas barreiras físicas, mas também preconceitos e práticas discriminatórias. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), reafirma a obrigatoriedade de adaptações físicas, curriculares e pedagógicas. O desafio, portanto, é transformar o marco legal em práticas efetivas.

O currículo é um elemento central nesse debate, pois expressa o tipo de sociedade e de sujeito que a escola pretende formar (Costa-Renders; Gonçalves, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, buscou unificar o ensino, mas trata a inclusão de modo superficial. Fonseca et al. (2020) e Franco e Gomes (2020) demonstram que o documento menciona a necessidade de garantir direitos das pessoas com deficiência, porém sem indicar metodologias ou estratégias para práticas inclusivas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), havia volumes específicos sobre adaptação curricular (Lima, 2020), com recomendações para adequar o ensino às potencialidades de cada aluno. A BNCC, ao não abordar essa especificidade, transfere ao professor a responsabilidade exclusiva de promover inclusão, o que acentua desigualdades entre escolas.

Essa lacuna se reflete de modo distinto nos contextos público e privado. As escolas públicas, vinculadas a programas de financiamento e formação docente, buscam implementar políticas de inclusão com recursos limitados; já as privadas, embora disponham de melhores condições materiais, dependem da iniciativa institucional e da lógica de mercado, que nem sempre prioriza o direito coletivo. O Censo de 2024, referente ao município de São João del-Rei, aponta 689 matrículas na educação especial pública e 137 matrículas na rede privada,

distribuídas entre 41 escolas públicas e 27 privadas, sendo que apenas 59% das escolas possuem acessibilidade. Fonseca et al. (2020) observam que a ausência de parâmetros nacionais consistentes gera fragmentação e desigualdade de acesso. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) ressaltam que as políticas de educação especial no Brasil permanecem atravessadas por disputas ideológicas. Nas escolas públicas, prevalece o esforço em garantir o acesso e a permanência; nas privadas, a inclusão é muitas vezes tratada como concessão individual, mediada por laudos e negociações familiares. Essa assimetria revela que o debate sobre inclusão envolve dimensões econômicas e simbólicas: o direito universal versus o privilégio de mercado.

A efetivação da educação inclusiva depende, sobretudo, da formação docente. Mantoan (2003) e Pimentel (2012) defendem que o professor deve reconhecer a diversidade como valor e eliminar barreiras à aprendizagem. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 reforça que a formação inicial deve priorizar competências voltadas à eliminação de barreiras ao conhecimento e ao acesso ao currículo. Contudo, muitas formações não oferecem suporte teórico e prático consistente (Fonseca et al., 2020). Nas redes públicas, as políticas de capacitação e as salas de recursos multifuncionais auxiliam esse processo; já nas privadas, o preparo do docente depende do investimento institucional ou pessoal, gerando lacunas na prática pedagógica.

Bisol e Valentini (2014) argumentam que a consolidação da inclusão requer uma transformação ética e institucional, mais do que apenas técnica. O desafio é romper com a homogeneização e reconhecer a pluralidade dos sujeitos. Essa ideia converge com Patto (2015), que analisa o “fracasso escolar” como produto das estruturas escolares excludentes e das expectativas de normalidade impostas pelas instituições. A autora denuncia que a escola tende a responsabilizar o aluno pelas dificuldades de aprendizagem, ocultando fatores sociais e institucionais. Nas redes privadas, isso se manifesta em exclusões sutis e meritocráticas; nas públicas, em limitações estruturais e sobrecarga docente. Em ambos os contextos, o fracasso escolar reflete desigualdades históricas.

Jannuzzi (2004) complementa essa leitura ao mostrar que, desde os primórdios, o atendimento às pessoas com deficiência foi determinado por critérios sociais e econômicos, legitimando práticas de segregação. A autora demonstra que a própria escola produziu as categorias de “normal” e “anormal”, de acordo com as ideologias dominantes. Assim, compreender as diferenças entre o público e o privado implica reconhecer que a inclusão não é apenas pedagógica, mas atravessada por relações de poder e por distintas concepções de cidadania.

As escolas públicas, mesmo diante de limitações de infraestrutura e de recursos humanos, podem apresentar maior alinhamento às políticas inclusivas, dado o acompanhamento dos órgãos reguladores. No caso das escolas privadas, que dependem majoritariamente de financiamento próprio, é possível que disponham de condições materiais diferenciadas, embora, em algumas situações, a permanência de estudantes com deficiência esteja relacionada à apresentação de laudos ou à contratação de apoios externos. Nesse cenário, observa-se que a inclusão tende a assumir contornos distintos em cada contexto, ora orientada pelo princípio da universalidade do direito, ora influenciada por dinâmicas relacionadas à prestação de serviços educacionais.

Portanto, a efetivação da inclusão escolar exige mais que legislações: requer o engajamento da comunidade escolar e o compromisso do Estado e das instituições privadas com uma educação democrática. Como enfatizam Bisol e Valentini (2014), a verdadeira inclusão se concretiza quando a diversidade é assumida como princípio ético e político da prática educativa. Integrando as críticas de Patto (2015) e Jannuzzi (2004), entende-se que superar as desigualdades entre o público e o privado passa por reconhecer que a escola — seja qual for sua natureza — tem papel central na reprodução ou na transformação das estruturas sociais. Promover inclusão, portanto, significa enfrentar as bases históricas que sustentam o fracasso escolar e as exclusões veladas, assegurando que o direito à educação se efetive como prática de equidade e pertencimento.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo, de caráter explicativo, foi concebido para compreender em profundidade os fatores que diferenciam a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas e privadas. Adota-se o delineamento de estudo de caso múltiplo (Yin, 2015), estratégia que possibilita investigar fenômenos atuais no seu contexto natural e, simultaneamente, comparar práticas entre instituições de naturezas distintas. Conforme salienta Patto (2015, p. 29), “contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo”, reflete na apreensão das práticas inclusivas, requer análise situada das condições de trabalho do cotidiano escolar e das políticas que estruturam o pedagógico.

O campo empírico consiste em duas escolas situadas na zona urbana de uma cidade de médio porte: uma escola pública estadual e em uma escola privada confessional, ambas de perfil semelhante quanto ao porte e à oferta das etapas da Educação Básica. Em cada instituição participaram seis integrantes da equipe pedagógica, o(a) diretor(a), o(a)

coordenador(a) pedagógico(a), dois(as) professores(as) de apoio e dois(as) professores(as) regentes, totalizando doze colaboradores(as), considerados atrizes/atores-chave na operacionalização das políticas inclusivas (Mantoan, 2003). Por se tratar da educação básica e de uma etapa nova, o critério de inclusão dos professores regentes considerou os dois docentes da turma com o maior número de aulas.

Os dados foram obtidos por duas técnicas complementares. O protocolo analítico, inspirado em Bardin (2016), contemplará a identificação de princípios e objetivos, estratégias de atendimento, recursos materiais e humanos e mecanismos de avaliação, tendo em vista que a leitura dos documentos oficiais, “compreende as diferentes modalidades de educação” (Saviani, 2008, p. 102). Em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio e conduzidas a partir de um roteiro que considera a realidade da escola, abordando aspectos como a formação dos docentes, a distância entre teoria e prática, e o nível de preparo da equipe pedagógica para promover a inclusão. As entrevistas ocorreram ao longo de aproximadamente duas semanas, sendo conduzidas nas próprias instituições em que as profissionais atuam. A seleção das escolas se deu com base na proximidade dos autores com as instituições. Tal procedimento permite explorar os significados atribuídos pelos participantes às práticas de inclusão, em consonância com a ideia de que “a escola é o espaço sistematicamente organizado para educar” (Bissoli, 2014, p. 595).

Do ponto de vista normativo, o estudo ancora-se na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), no Decreto n.º 6.571/2008, que institui o AEE, e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Em termos éticos, a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Afya, e sua tramitação é possível de ser visualizada na Plataforma Brasil por meio do nº 89701725.5.0000.9667. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, previamente aprovada pela orientadora da pesquisa. A direção das escolas assinou o Termo de Anuência, autorizando a realização da pesquisa, assim como todos os demais participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-se anonimato e confidencialidade. Os dados permanecerão armazenados em repositório protegido pelo período mínimo de cinco anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas nas duas instituições de ensino investigadas evidenciam que, embora ambas reconheçam a relevância das normativas nacionais voltadas à educação inclusiva, esse reconhecimento se manifesta de maneiras significativamente distintas em seus cotidianos escolares. As falas das gestoras revelam diferenças na formalização de ações, na compreensão das legislações vigentes e na capacidade de implementação prática das diretrizes legais. Também emergem aspectos estruturais e formativos que influenciam diretamente o modo como cada escola organiza suas respostas às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Esses elementos permitem compreender não apenas o grau de alinhamento das escolas às políticas inclusivas, mas, sobretudo, as lacunas existentes entre o discurso institucional e a efetivação de práticas que garantam equidade pedagógica.

Diretrizes normativas e pedagógicas para a inclusão

Os dados coletados nas entrevistas revelam que as duas escolas investigadas reconhecem a importância das normativas nacionais para a efetivação da educação inclusiva. Contudo, a forma como esse reconhecimento se materializa no cotidiano escolar é distinta, revelando nuances de implementação e lacunas entre o discurso e a prática. Na escola pública, a coordenadora pedagógica enfatizou a necessidade de observar as legislações vigentes, citando explicitamente a existência de amparo legal: “nós temos várias legislações que amparam, que ampara a educação especial. E a gente faz esse pedido [de professor de apoio] para a Secretaria”. Esse relato evidencia um esforço institucional em alinhar-se ao que determinam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que obrigam as redes de ensino a garantir o acesso a profissionais de apoio e adaptações pedagógicas quando necessárias (Brasil, 2015).

Já na escola privada, observa-se uma postura mais indireta em relação à normatização. A gestora pedagógica destacou que não há a existência de um projeto específico: “[...] um projeto específico, não. A gente tem esse olhar na inclusão, nós trabalhamos, né? Recebemos e podemos olhar muito atento a isso, um projeto específico não. Tá tudo dentro da parte documental da escola”

Essas falas sugerem que, embora a legislação esteja presente como pano de fundo, não há a mesma formalização em ambas escolas em projetos institucionais dedicados à inclusão. O que existe são referências nos documentos regimentais e orientações gerais. Esse resultado converge com a análise de Reis e Coutinho (2025), que indicam que a efetividade da

política inclusiva no Brasil não depende apenas da legislação, mas da capacidade das instituições de traduzirem essas normas em estratégias concretas.

Segundo Fonseca *et al.* (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de mencionar a educação inclusiva, não detalha metodologias nem recursos adaptados. Assim, transfere para professores/as e escolas a responsabilidade de garantir a aprendizagem dos alunos/as com necessidades educacionais especiais (NEEs). Essa lacuna normativa aparece refletida no cotidiano escolar, sobretudo na rede privada, onde a ausência de fiscalização direta do poder público torna as práticas mais dependentes de iniciativa da própria instituição.

Um dado importante emergente das entrevistas é o papel atribuído à coordenação pedagógica e à gestão escolar. Para a coordenadora da escola pública, sua função é mediar relações e sensibilizar os profissionais: “A supervisão, ela faz esse elo, né? Entre professor e aluno. E, inclusive, faz esse elo entre professor, aluno especial e aluno dito normal. Eu acho que todos nós somos especiais. Então, assim, tem que ter esse selo”.

A visão de que a coordenação atua como elo confirma a literatura que aponta a necessidade de mediação institucional para romper resistências culturais e transformar diretrizes legais em práticas pedagógicas (Silva; Pereira; Santos; Almeida, 2024). Na escola privada, a percepção é semelhante, mas acompanhada de uma ressalva: “nós temos professores com muitos anos de experiência, mas que também receberam uma formação como eu recebi. Então assim, essa nova proposta [...] às vezes dificulta”.

Aqui emerge uma questão já sinalizada por Lima (2020) e Carvalho e Schmidt (2021): a formação inicial de muitos docentes não contemplou a educação inclusiva de forma consistente, e isso compromete a capacidade de implementação efetiva das políticas. Assim, mesmo com leis e regimentos, a inclusão ainda depende do engajamento e do esforço pessoal dos professores, que muitas vezes precisam aprender no cotidiano a adaptar suas práticas.

Em se tratando, portanto, de direcionamento por meio de normativas, a escola pública apresenta maior formalização e alinhamento às legislações, com procedimentos institucionais mais evidentes para solicitação de apoio especializado. A escola privada, embora reconheça a importância da inclusão, a integra de maneira mais difusa, sem projetos específicos, apoiando-se em regimentos internos e orientações gerais. Ambas as escolas enfrentam a dificuldade da formação docente insuficiente, o que confirma a crítica de Reis e Coutinho (2025) mencionada anteriormente, de que a inclusão no Brasil ainda carece de maior integração entre arcabouço legal e condições reais de execução.

Estratégias institucionais de inclusão

As entrevistas revelaram que tanto a escola pública quanto a escola privada desenvolveram estratégias próprias para promover a inclusão, ainda que com enfoques distintos. Essas práticas refletem não apenas a legislação, mas também as condições materiais e culturais de cada instituição.

Na escola pública, o depoimento da coordenação deixa evidente a existência de projetos institucionais abrangentes: “todos os nossos projetos são voltados para a inclusão, porque todos eles a gente abrange a inclusão por ter essa quantidade de alunos na inclusão”

O exemplo citado (o programa Jovem de Futuro) mostra que, mesmo em ações de caráter mais amplo, a inclusão é considerada critério de participação. Atividades extracurriculares, como visitas a museus e festas juninas, também são planejadas de forma a garantir a presença dos/as alunos/as com deficiência: “a gente acha muito importante. Tivemos também a festa junina, que também tivemos a participação deles. Então, tudo que envolve a inclusão, a gente abarca, porque a gente convive com eles todos os dias” (Coordenadora).

Essa postura confirma o que Mazzotta (2011) descreve como transição da lógica assistencialista para uma abordagem de inclusão social, em que o aluno com deficiência não apenas está presente, mas participa ativamente da vida escolar. A prática também dialoga com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a inclusão de todos os estudantes em atividades comuns, reforçando a aprendizagem em contextos heterogêneos.

Na escola privada, entretanto, não há menção a um projeto institucional específico de inclusão: “um projeto específico não. A gente tem esse olhar na inclusão, nós trabalhamos, né? recebemos e podemos olhar muito atento a isso”. O que existe é a incorporação de orientações gerais nos documentos da escola, que servem de referência quando há demanda. Essa ausência de projetos específicos sugere que a inclusão é tratada de forma mais reativa do que preventiva. O aluno é acolhido quando há laudo ou solicitação da família, mas não há necessariamente um planejamento amplo para garantir sua plena participação em todas as ações escolares.

Destaca-se, ainda, a adaptação curricular. Na escola pública, o processo é delegado às professoras de apoio: “as atividades são passadas para os professores de apoio e elas se adaptam de acordo com a demanda do aluno.” Exemplos incluem a ampliação do tamanho da fonte e a simplificação de enunciados, evidenciando um esforço para garantir acessibilidade pedagógica. Esse modelo está em consonância com os princípios do atendimento educacional especializado previstos pela LDBN e pela Lei 13.146/2015, mas também reforça a divisão de responsabilidades, já que cabe ao professor de apoio a maior parte do trabalho de adaptação.

Na rede privada, a adaptação curricular é construída a partir dos laudos médicos: “essa adaptação curricular a gente baseia de acordo com o laudo que a gente recebe, e esse profissional que atende de fora da escola ele ajuda muito a gente”. Essa dependência de documentos externos para legitimar adaptações pode limitar a flexibilidade pedagógica, além de atrasar intervenções quando não há laudo disponível. A literatura confirma esse risco: Lima (2020) e Fonseca *et al.* (2020) alertam que a dependência exclusiva de diagnósticos clínicos pode reforçar processos de medicalização e invisibilizar alunos que apresentam necessidades sem comprovação formal.

Outro aspecto importante diz respeito às parcerias externas. A escola pública mantém relação ativa com a APAE: “nós vamos fazer uma parceria entre a estadual e a APAE, nessa semana que começa amanhã”. A direção também relatou visitas frequentes e intercâmbios de experiências: “essas campanhas que têm de ano, Natal, a gente tá lá na APAE. Eventos, a gente teve eventos aqui na escola de arrecadação pra ajudar a APAE também”

Já a escola privada busca apoio em universidades e profissionais externos, como psicólogos/as e terapeutas ocupacionais: “esses profissionais é que fazem a articulação desse menino na escola com os profissionais que atendem essa criança também fora.”

A bibliografia confirma a relevância dessas estratégias. Segundo Reis e Coutinho (2025), a inclusão escolar depende da articulação entre escola, família e serviços especializados, já que a complexidade das demandas exige abordagens multiprofissionais. Entretanto, os relatos mostram que enquanto a escola pública conta com maior institucionalização dessas parcerias, a escola privada opera por meio de redes informais e encaminhamentos individualizados.

A professora de apoio da escola pública destacou: “acaba que sobra muito pra mim como professor apoio, porque às vezes os professores regentes não levam atividade”. Já a professora regente da rede privada relatou que nem sempre têm acesso aos laudos e depende do que a coordenação repassa: “eu não tenho acesso ao laudo dos meninos, entende? Coisa que no estado eu tenho.”

Esses relatos confirmam o que Carvalho e Schmidt (2021) chamam de “sobrecarga pedagógica”, em que a falta de clareza sobre funções e responsabilidades dificulta o trabalho colaborativo e aumenta a pressão sobre determinados profissionais. Essas diferenças refletem não apenas as características administrativas de cada rede, mas também confirmam as análises de Fonseca *et al.* (2020) e Reis e Coutinho (2025) sobre a distância entre as normas legais e a materialização efetiva das práticas inclusivas.

Recursos físicos e pedagógicos disponíveis

A disponibilidade de recursos físicos e pedagógicos é importante para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que a legislação brasileira – em especial a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determina a obrigatoriedade de adaptações arquitetônicas, curriculares e tecnológicas que assegurem o direito ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência (Brasil, 2015). A análise das entrevistas revela diferenças significativas entre a escola pública e a escola privada, tanto na infraestrutura quanto nos materiais pedagógicos.

Na escola pública, o diretor destacou investimentos em tecnologia e equipamentos inclusivos: “Eu recebo verba direto, teve um último projeto do governador Zema que mandou para a gente, ele mandou verba para várias áreas, área de esporte, área de inclusão, para melhorar a biblioteca também [...] material que você pode comprar, por exemplo, tablet, tem aquela caneta leitora [...] Já encomendei, vai chegar. Encomendei cinco.”

Esse relato indica que, mesmo em um contexto marcado por restrições orçamentárias, há destinação de recursos específicos para inclusão, permitindo a aquisição de tecnologias assistivas como tablets e canetas leitoras. A escola pública também conta com infraestrutura adaptada: “a escola foi adaptada com rampas, temos a sala de recursos com jogos, computadores e material pedagógico que possa ser usado com esses meninos.”

Essa estrutura reforça a preocupação em atender diferentes demandas, sejam físicas (acesso de cadeirantes), sejam pedagógicas (jogos e *softwares* educativos). A existência de uma sala de recursos multifuncional, equipada e organizada, aparece como diferencial em relação ao setor privado, confirmando a observação de Reis e Coutinho (2025) de que, paradoxalmente, algumas escolas públicas conseguem oferecer mais recursos inclusivos por estarem vinculadas a políticas de financiamento direto do governo.

Na escola privada, por outro lado, o cenário é distinto. A diretora pedagógica reconheceu:

Nós não temos uma estrutura que atenda por exemplo uma sala de apoio, a gente não tem. Nós temos alguns espaços que a gente aproveita, por exemplo, a gente tem uma brinquedoteca que a gente faz um trabalho, a gente tem a biblioteca que realizam um outro trabalho, a gente tem uma sala que não a gente não chama ela de sala apoio mas a gente chama ela de sala de convivência. (ENTREVISTA COM A DIRETORA PEDAGÓGICA, 2025).

O relato demonstra que a escola se vale de espaços existentes, adaptando-os conforme a demanda, mas sem uma estrutura fixa voltada exclusivamente ao atendimento especializado. Essa prática revela limitações na institucionalização da inclusão, já que o uso de espaços

polivalentes pode não contemplar as necessidades específicas de cada aluno. No que se refere a materiais pedagógicos, a escola privada tem buscado apoio da própria rede e de editoras para adaptar conteúdos: “a partir do laudo, a gente envia esse laudo pra nossa editora com a documentação do aluno e existe essa adaptação desse material [...], por exemplo, de caixa alta ou audiobook”.

A previsão de materiais adaptados para 2026, incluindo *audiobooks* e ajustes visuais, foi recebida com entusiasmo pela equipe da referida escola privada. Isso demonstra um esforço para acompanhar inovações pedagógicas, mas também evidencia a dependência de processos externos, que podem gerar atrasos e padronizações pouco ajustadas ao contexto imediato de cada estudante.

A comparação entre os dois contextos confirma a análise de Lima (2020) e de Franco e Gomes (2020), que criticam a superficialidade da BNCC no tratamento da inclusão. Ao não definir parâmetros claros de recursos pedagógicos inclusivos, o documento deixa às redes e escolas a responsabilidade de garantir adaptações. Na prática, isso gera desigualdade: enquanto a escola pública conta com recursos adquiridos por meio de programas governamentais, a escola privada depende de serviços terceirizados e da iniciativa própria de cada instituição.

Destaca-se, ainda, a relação entre recursos físicos e cultura escolar. Na escola pública, a direção destacou a reforma da sala de recursos com a instalação de espelhos: “colocamos um espelho enorme, a gente sabe que os meninos adoram se olhar, se enxergar no espelho”.

Esse detalhe aparentemente simples revela sensibilidade às preferências e interesses dos alunos, reforçando o papel do ambiente físico como mediador da aprendizagem e da socialização. Já na escola privada, a diretora reconheceu a limitação: “Olha, aqui nós não temos, por exemplo, alunos que têm necessidade [de libras ou braille] [...] nós temos mais a questão intelectual, então esse material a gente vai se adequando”. Esse relato sugere que, na ausência de demandas explícitas, a escola tende a não investir preventivamente em recursos inclusivos, o que pode gerar vulnerabilidade caso surjam novas necessidades.

A literatura aponta que a efetividade da inclusão não depende apenas da existência de recursos, mas de sua utilização pedagógica articulada com práticas inclusivas (Bisol; Valentini, 2014). Um *tablet* ou uma sala de convivência só se tornam instrumentos de inclusão quando integrados a estratégias didáticas planejadas. Nas falas dos/as entrevistados, observa-se que, na escola pública, o uso da sala de recursos é contínuo e valorizado, enquanto na escola privada os espaços adaptados aparecem mais como alternativas ocasionais.

O papel dos profissionais na inclusão escolar

A efetivação da inclusão não depende apenas de recursos físicos ou de diretrizes legais, mas sobretudo da atuação dos diferentes profissionais que compõem a comunidade escolar. A análise do material colhido a partir das entrevistas evidencia como diretores, coordenadores, professores regentes e professores de apoio percebem e desempenham suas funções no processo de inclusão. Os diretores entrevistados das duas escolas reconhecem a centralidade do papel da gestão na promoção de uma cultura inclusiva. Na escola pública, o diretor relatou ações concretas de adaptações arquitetônicas: “[...] a gente aprimorou o banheiro para melhor atender as cadeiras. Fizemos a rampa. E na medida que eu consigo, tendo verba, a gente vai adaptando a escola.”

Essa fala demonstra não apenas atenção à legislação, mas também iniciativa em buscar soluções práticas, ainda que graduais, conforme a disponibilidade de recursos. Na escola privada, a diretora destacou o caráter de acolhimento que deve guiar a gestão: “eu acho que o olhar da gestão na inclusão é um olhar assim de acolhimento [...] se a gestão tem essa abertura e conhece a lei, entende a necessidade de cada um, isso fica mais fácil.”

Esse relato está em consonância com Bisol e Valentini (2014), que afirmam que a inclusão exige uma ética de responsabilidade coletiva, em que o gestor atua como mediador entre demandas legais, condições institucionais e necessidades individuais dos alunos. Ambos os depoimentos reforçam a análise de Reis e Coutinho (2025): a legislação por si só não assegura inclusão; é a gestão escolar que, ao interpretar e operacionalizar as normas, possibilita que elas se tornem práticas efetivas.

O papel da coordenação é descrito de forma semelhante nas duas escolas: um elo entre professores, alunos e famílias. A coordenadora da escola pública declarou: “A supervisão, ela faz esse elo, né? Entre professor e aluno. E, inclusive, faz esse elo entre professor, aluno especial e aluno dito normal”. Essa perspectiva dialoga com a literatura que aponta a importância da coordenação como articuladora de processos inclusivos (Silva; Pereira; Santos; Almeida, 2024).

Na escola privada, a coordenadora ressaltou a dificuldade causada pela formação inicial insuficiente de muitos docentes: “nós temos professores com muitos anos de experiência mas que também receberam uma formação como eu recebi. Então essa nova proposta [...] às vezes dificulta.” Essa fala confirma os apontamentos de Lima (2020), para quem a fragilidade da formação docente em inclusão é um dos principais entraves para a implementação de práticas efetivas.

O depoimento da professora de apoio da escola pública revela a sobrecarga que recai sobre esses profissionais: “acaba que sobra muito pra mim como professor apoio, porque às vezes os professores regentes não levam atividade. Então eu tenho que ficar desmembrando, olhando o que é matéria, o que é disciplina, para poder elaborar as atividades”. Esse relato mostra a falta de integração entre regentes e apoios, o que contraria o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008), que defende práticas colaborativas.

Ainda na mesma escola, a professora de apoio relatou que muitas vezes precisa “remediar” falhas de comunicação e engajamento: “muitos professores não dão uma abrangência pra eles. Então acaba que eu tenho que remediar tudo em si com eles na sala de aula.”. Essa experiência evidencia o risco de isolar a responsabilidade da inclusão em um único profissional, em vez de promovê-la como um compromisso coletivo.

Na escola privada, a nomenclatura difere (“educadoras” ou “monitoras”), mas o papel é semelhante. A diretora explicou: “esses profissionais é que fazem a articulação desse menino na escola com os profissionais que atendem essa criança também fora, por exemplo psicólogo, neurologista”. Essa prática confirma a importância da articulação multiprofissional, como já destacado por Reis e Coutinho (2025). Contudo, a dependência de serviços externos pode limitar a autonomia da escola em responder de imediato às necessidades.

As falas das professoras regentes de língua portuguesa trazem uma dimensão fundamental: os desafios de conciliar inclusão com turmas grandes e condições precárias. Uma delas relatou: “Neste ano, por exemplo, estou com uma turma do sexto ano. A sala está lotada, os alunos estão muito agitados [...] Tenho uma turma com cerca de 36 alunos, e alguns deles são autistas”. Essa experiência mostra a tensão entre o ideal inclusivo e a realidade institucional, marcada por sobrecarga e falta de apoio, confirmando a análise de Patto (2015) sobre o “fracasso escolar” como resultado de estruturas excludentes.

Outra professora destacou o impacto emocional: “Eu observo que a nossa escola é bastante acolhedora em relação à educação inclusiva [...] Mesmo quando alguns apresentam limitações que os impedem de frequentar todas as aulas na sala regular, ainda assim a escola busca formas de mantê-los integrados ao ambiente escolar”. Essa fala mostra que, apesar das dificuldades, há esforços concretos de acolhimento e integração, o que se alinha à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e às recomendações de Mendes (2006) sobre a importância da convivência em ambientes heterogêneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre o contexto público e privado evidencia que a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva é atravessada por desigualdades estruturais, pedagógicas e culturais que refletem, a própria lógica social. A metodologia qualitativa, ancorada no estudo de caso múltiplo e na triangulação de dados entre entrevistas, permitiu compreender de forma situada como se materializam as políticas inclusivas em cada realidade escolar, revelando tanto avanços quanto contradições.

Os resultados apontam que, enquanto a escola pública demonstra maior alinhamento às diretrizes legais e uma estrutura institucionalizada de apoio com sala de recursos, projetos voltados à inclusão e parcerias consolidadas, a escola privada se apoia predominantemente em práticas flexíveis e adaptações pontuais, geralmente dependentes de laudos clínicos e da iniciativa individual dos profissionais. Essa diferença não se explica apenas pela natureza administrativa das instituições, mas pelo modo como cada uma traduz as normativas em cultura escolar e compromisso ético.

A formação docente surge como categoria decisiva: nas duas redes, há reconhecimento da importância da inclusão, porém, persistem lacunas formativas que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Todos os participantes relataram que há um déficit na formação docente, aspecto que precisa ser amplamente discutido quando se fala de inclusão na escola, uma vez que a qualificação dos profissionais é condição essencial para que as práticas inclusivas se concretizem no cotidiano escolar. Essa constatação reforça as críticas de Lima (2020) e Carvalho e Schmidt (2021) quanto à insuficiência da BNCC em oferecer orientações concretas sobre metodologias e recursos adaptados. Observa-se que a sobrecarga das professoras de apoio e a fragmentação das responsabilidades comprometem o trabalho colaborativo, tornando a inclusão dependente da boa vontade individual, e não de uma política pedagógica coletiva. A partir dos relatos, nota-se que a inclusão, embora presente no discurso, ainda carece de consolidação prática, sobretudo na rede privada, onde a lógica de mercado se mostra mais importante. Em contraponto, a escola pública, mesmo diante de limitações orçamentárias, tem se mostrado mais efetiva nas políticas inclusivas, apoiada em programas governamentais e na presença de profissionais especializados.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva requer a superação de um modelo de escolarização que reproduz desigualdades históricas, exigindo compromisso ético-político e formação contínua dos profissionais. A Psicologia Educacional, ao compreender o fracasso escolar como fenômeno institucional (Patto, 2015), pode contribuir

para transformar práticas e fortalecer uma cultura de pertencimento. Assim, mais do que cumprir legislações, a inclusão deve ser compreendida como horizonte ético e social da escola democrática, em que todas as diferenças sejam reconhecidas e integradas. Pesquisas posteriores podem ampliar essa discussão a partir de uma pesquisa mais profunda em cima dos documentos que as escolas precisam produzir para que de fato essa inclusão seja efetivada como Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, o Regimento Escolar, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano do AEE), Plano de Acessibilidade, Registro de Adaptações Curriculares, que por limitação de tempo não conseguimos fazer. Uma ampliação maior na coleta de dados em número de escolas e profissionais que trabalham nas duas redes, pública e privada, também seria de grande valia para pesquisas futuras

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, J. M. D. **A Criança Com Autismo: Os Desafios Da Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2010. Disponível em <https://recil.ulusofona.pt/items/76795ae9-0f09-4e11-b23c-f70590c40d86>. Acesso em 30 de maio de 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BISOL, C.; SPERB, T. M. **Educação inclusiva: conquistas e desafios**. Caxias do Sul: UCS, 2010.

BISSOLI, M. F. **Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Formação de professores para inclusão: relato de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 223-234, abr./jun. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/jZ8JJNkKwFzJJ95FbKphJBG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 de abril de 2025.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 3 de junho de 2025.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2021, v. 27, e0231. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TSxBRBNCnfKJnHLfMSwpYVP>. Acesso em 1 de junho de 2025.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONCALVES, Maria Aparecida Nascimento; SANTOS, Marcela Herrera dos. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, jul. 2021. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46847>. Acesso em 2 de junho de 2025.

Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FONSECA, Kátia Abreu et al. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECET)**. v. 1 n. 1, 2020. Disponível em <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em 27 de maio de 2025.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. **Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais**. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 37, n. 113, pago. 2020, p. 194-207. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862020000200007. Acesso em 22 de maio de 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: síntese de resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. M. “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.” **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 255-256, jan./abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/kVvdYMWXxbLnbTsSP7mqSHt/>. Acesso em 28 de maio de 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**. 2019, v. 45, e217170. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/>. Acesso em 27 de maio de 2025.

LIMA, Hélis Cristina Alves De. **BNCC X PCN: inclusão escolar no contexto de educação especial**. Anais IV CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MEC (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial: história e políticas públicas.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 33, 387-406. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de maio de 2025.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios-casa de artes e livros, 2015.
- PAROLIN, I. C. H. A inclusão escolar: um cenário atual. In: PAROLIN, I. C. H. (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006. p. 33.
- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.
- REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 161-176, 2025. doi:10.51891/rease.v11i1.17776.
- SASSAKI, R K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SANTOS, R.; ALMEIDA, J. M. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e143, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/>. Acesso em 18 de maio de 2025.
- SILVA, C. R.; PEREIRA, F. G.; OLIVEIRA, M. F. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil: facilitadores e limitações na visão dos professores. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 625-644, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2016.

Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**. 2019, v. 45, e217170. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/>. Acesso em 27 de maio de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.