



Especialização em
**GESTÃO
PÚBLICA
MUNICIPAL**

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Análise da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em
interface as escolas do campo no município de Gravatá-PE

Alberis Luís dos Santos

Recife
2024

ALBERIS LUÍS DOS SANTOS

Análise da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em interface as escolas do campo no município de Gravatá-PE

Projeto de pesquisa apresentada junto à Unidade de Educação a Distância e Tecnologia – EADTec/UFRPE como requisito final para conclusão da Especialização em Gestão Pública Municipal.

Orientador(a): Me. Lucas Alencar Pinto

Recife
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S237a Santos, Alberis Luís dos.
Análise da política de educação especial na perspectiva inclusiva em interface as escolas do campo no município de Gravatá-PE / Alberis Luís dos Santos. - Recife, 2024.
26 f.; il.

Orientador(a): Lucas Alencar Pinto.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTEC, Especialização em Gestão Pública Municipal, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências.

1. Educação especial. 2. Educação rural - Gravatá (PE).
3. Política pública. 4. Escolas rurais - Gravatá (PE) 5.
Inclusão escolar. I. Pinto, Lucas Alencar, orient. II. Título

CDD 350



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MUNICIPAL



ATA DE DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO


Aos 17 dias do mês de agosto de 2024, às 09 horas, em sessão pública na sala 10 do Cegoe, na presença da Banca Examinadora presidida pelo(a) Professor(a) Lucas Alencar Pinto e composta pelos examinadores:

1. Profa. Abinair Bernardes ,
2. Profa. Marcos Paulo,


O(a)s aluno(a)s **ALBERIS LUÍS DOS SANTOS** apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **“ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM INTERFACE AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GRAVATÁ-PE”**, como requisito curricular indispensável para a integralização do Curso de curso Especialização em Gestão Pública Municipal.

Após reunião em sessão reservada, a Banca Examinadora deliberou e decidiu pela **APROVAÇÃO** do referido trabalho, com nota **9,0 (nove)** divulgando o resultado formalmente ao(a) aluno(a) e demais presentes e eu, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais examinadores e pelo aluno.


Obs.: _____

Documento assinado digitalmente
 **LUCAS ALENCAR PINTO**
Data: 24/09/2024 16:16:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Lucas Alencar Pinto

Documento assinado digitalmente
 **ABINAIR BERNARDES DA SILVA**
Data: 25/09/2024 10:51:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Abinair Bernardes

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS PAULO DE ASSIS CASTRO**
Data: 24/09/2024 19:51:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marcos Paulo

Documento assinado digitalmente
 **ALBERIS LUIS DOS SANTOS**
Data: 29/10/2024 12:48:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alberis Luís dos Santos

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como se desenvolve a Política de Educação Especial e Inclusiva em interface com escolas do campo no município de Gravatá–PE. Enquanto objetivos específicos, a pesquisa busca descrever a estruturação dessa política, identificar as estratégias e desafios enfrentados por educadores e gestores, e verificar os avanços do Plano Municipal de Educação de Gravatá (2014-2023) na inclusão educacional. O referencial teórico contemplou discussões acerca da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), da interface dessa política com a educação do campo, e do contexto sócio-histórico das pessoas com deficiência no Brasil, citando autores como Santos (2016), Carmargo (2017), Kassar (2011), Padilha (2017), e Andrade (2023). Os procedimentos metodológicos adotados consistiram na realização de questionários e análises documentais envolvendo seis participantes, incluindo professores e coordenadores de duas escolas do campo em Gravatá. Os dados obtidos indicam que, embora haja um reconhecimento da importância da educação inclusiva, há desafios significativos relacionados à acessibilidade e à formação de professores. Com base nos resultados e discussões apresentadas, considera-se que, apesar dos avanços na implementação da PNEEPEI, ainda existem barreiras consideráveis que dificultam a plena inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo.

Palavras-chave: educação especial. educação do campo. políticas públicas.

ABSTRACT

This research aims to investigate the development of the Special Education Policy from an Inclusive Perspective in conjunction with rural schools in the municipality of Gravatá–PE. The specific objectives of the research are to describe the structuring of this policy, identify the strategies and challenges faced by educators and administrators, and assess the progress of the Gravatá Municipal Education Plan (2014-2023) in educational inclusion. The theoretical framework included discussions on the Special Education Policy from an Inclusive Perspective (PNEEPEI), its interface with rural education, and the socio-historical context of people with disabilities in Brazil, citing authors such as Santos (2016), Carmargo (2017), Kassar (2011), Padilha (2017), and Andrade (2023). The methodological procedures adopted consisted of conducting questionnaires and documentary analyses involving six participants, including teachers and coordinators from two rural schools in Gravatá. The data obtained indicate that, although there is recognition of the importance of inclusive education, significant challenges related to accessibility and teacher training persist. Based on the results and discussions presented, it is considered that, despite the advances in implementing the Special Education Policy from an Inclusive Perspective, considerable barriers still hinder the full inclusion of students with disabilities in rural schools.

Keywords: special education. rural education. public policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI)	8
2.2 Interface da política de educação especial/inclusiva em relação à política de educação do campo	10
3 METODOLOGIA.....	12
4 RESULTADOS	15
4.1 Desafios enfrentados na implementação da Política de Educação Especial/Inclusiva em Gravatá na área rural	15
4.2 Política de Educação Especial em interface com a Política de Educação do campo	17
4.3 O que diz o Plano Municipal de Educação de Gravatá/PE (2014-2023) sobre a meta 7 de educação inclusiva?	20
5 CONCLUSÃO.....	24
6 REFERÊNCIAS	25

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo investigar como se desenvolve a Política de educação especial e inclusiva em interface com escolas do campo no município de Gravatá-PE. Enquanto objetivos específicos, descrever a estruturação da Política de Educação Especial/Inclusiva a partir da perspectiva da coordenação responsável por esta política em Gravatá-PE; identificar as estratégias e desafios que educadores e gestores de duas escolas do campo, com uma alta incidência de alunos com deficiência, enfrentam ao implementar a Política de Educação Especial e verificar como Plano Municipal de Educação de Gravatá/PE (2014-2023) avançou na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Os resultados foram obtidos por meio de questionários e análises documentais, que resultaram numa reflexão pertinente para o campo das políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com deficiência.

É importante destacar que há poucas informações publicadas sobre alunos com deficiência das escolas do campo de Gravatá e pesquisas com esse recorte político não são comuns nos períodos científicos, se comparado a outros temas de mesma relevância (CAIADO; MELETTI, 2011). A pesquisa realizada por García (2009) mostra que a educação é um dos direitos mais vulneráveis que afetam populações indígenas e pessoas que vivem em áreas rurais. Esse dado por si, demonstra a importância de se investir em estudos que analisem essas duas questões: educação especial/inclusiva e educação do campo.

Sobre esta questão, Lozano (2019) identificou em sua tese de doutorado, a partir dos resultados de um levantamento bibliográfico no período de 2018 entre teses, dissertações e artigos, 5.655 publicações sobre educação especial e 4.527 sobre educação do campo, no entanto, ao pesquisar sobre a interface entre as duas políticas, apenas foram encontradas 41 pesquisas na área, e nenhuma delas foram realizadas em Pernambuco.

Mais recente, uma pesquisa de mestrado foi publicada sobre essa interface. A pesquisadora Cícera Domingos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFPE, identificou, no período de 2008 a 2020, apenas dois artigos que dialogam entre educação especial e educação do campo, publicados, respectivamente, na Revista Brasileira de Educação Especial (DOMINGOS, 2021).

As investigações realizadas têm revelado uma lacuna significativa nos estudos sobre a convergência entre as políticas de educação especial e do campo, o que motiva o aprofundamento nesta área de pesquisa. Ademais, um levantamento feito pelo Tribunal de Contas de Pernambuco (TCE, 2021) em dez escolas do campo de Gravatá apontou que 60% não possuíam rampas de acesso, 100% careciam de banheiros adaptados e 40% das salas de aula não eram acessíveis para pessoas com deficiência.

Esse dado também é notado na publicação do INEP, onde apresenta que 35% das escolas em Gravatá possuem instalações acessíveis (INEP, 2022). Além disso, um estudo realizado por Lira e Martins (2022) constatou que a maioria das instituições educacionais locais, não segue as normativas da ABNT relacionadas à acessibilidade arquitetônica. Daí se observa desafios para a garantia da educação especial/inclusiva da cidade, sobretudo na acessibilidade. Assim, considerando o contexto sócio-histórico das pessoas com deficiência, observa-se que ainda há muito a ser feito para promover novos paradigmas de inclusão na educação, especialmente para aqueles que vivem no campo, surge a questão: Qual a percepção dos profissionais da educação de Gravatá sobre a Política Pública de educação especial na perspectiva inclusiva na realidade do campo? Quais as estratégias e desafios dessa política? Como o Plano Municipal de Educação de Gravatá (2014-2023) avançou na Política de Educação especial e como esta se relaciona com a educação do campo?

Os capítulos deste trabalho foram divididos em referencial teórico, onde apresenta um resgate histórico da educação especial e sua interface com a educação do campo, em seguida descreve os procedimentos metodológicos que embasaram esta pesquisa e um capítulo demonstrando os resultados alcançados na análise sobre a política de educação especial em Gravatá. Por fim, as considerações finais, pontuando como os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva ainda persiste, mesmo com os avanços nas políticas públicas de educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI)

O conceito de Educação Especial não é atual, historicamente, foi sendo modificado, debatido e colocado em pauta na sociedade e nas políticas educacionais para pessoas com deficiência. Inicialmente, em meados do século XIX e XX, a Educação Especial seguia um padrão de atendimento segregacionista, substitutivo das salas regulares de ensino, de cunho assistencialista. O que produziu, em décadas, um cenário de exclusão e a estigmatização para o público-alvo da educação especial (SANTOS, 2016).

Ao nível de entendimento, a educação especial é considerada uma modalidade de ensino, com recursos e metodologias específicas, diferentemente da educação inclusiva, sendo este último uma “prática social” aplicada nas diversidades humanas e nas suas relações (CARMARGO, 2017, p.1).

Por outro prisma, a educação especial foi se constituindo com o tempo “sem interlocução com a educação comum” (KASSAR, p. 62, 2011), sendo esta questão reposicionada na Política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, em 2008, com objetivo de garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, p.8, 2008).

A primeira política educacional para pessoas com deficiência foi intitulada Política Nacional de Educação Especial, em 1994, num período em que o Brasil ainda se reconstituía na sua redemocratização, e passava por diversos desafios no combate às desigualdades sociais (PADILHA, 2017). A política da época, destacava que havia uma “escassez de recursos financeiros para os programas de educação especial” (MEC, p. 31, 1994), o que resultou em desigualdades de oportunidades para crianças e adolescentes com deficiência.

Posteriormente, o debate público avançava em favor da diversidade na educação, sobretudo pelas mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que a define como uma modalidade escolar que deve ser orientada pelo ensino regular (ANDRADE, 2023; SILVA; BATISTA; MASSARO, 2020).

Essas mudanças tomaram como referência as contribuições da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e da declaração de Salamanca, em 1994, ao qual o Brasil é signatário. Soma-se a isso, o aporte constitucional e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no direito à educação, reforçado no artigo 205 da Constituição Federal (SANTOS; ANDRADE, 2020)

Enfim, a educação especial/inclusiva foi sendo postulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e outros decretos e leis brasileiras em favor da inclusão (ANDRADE, 2023; SILVA; BATISTA; MASSARO, 2020).

O debate sobre educação especial/inclusiva foi paulatinamente inserido na agenda das políticas públicas, em meio a uma crescente de matrículas de crianças e adolescentes com deficiência e/ou altas habilidades na rede regular de ensino em todo Brasil (BRASIL, 2008). Havia uma necessidade urgente de garantir, além de matrículas, condições humanas de acesso e permanência, com recursos adaptados e profissionais capacitados, dando início a uma nova política, acrescentando-se o termo inclusão como uma mudança política (BATISTA; MASSARO, 2020).

A PNEEPEI enfatiza que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, p.9, 2008)

Nesse contexto, estabelece que é necessário investir na acessibilidade para se romper com as barreiras físicas, tecnológicas e sociais, investir na formação de professores, disponibilizar salas de recursos multifuncionais, possibilitar apoio a família, e garantia de acesso à rede regular da escola, sendo a educação especial uma modalidade transversal de ensino para estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O Professor Edson Andrade, da UFPE, faz uma reflexão sobre como a PNEEPEI tem sido reconhecida nacionalmente como força motriz para a inclusão escolar (ANDRADE, 2023). Além disso, diversos programas foram desenvolvidos na intenção de expandir a formação de professores, a garantia de benefícios assistenciais, a implementação de salas de recursos multifuncionais, e recursos para adequação arquitetônica das escolas, entre outras iniciativas criadas na gestão do Presidente Lula nos seus dois mandatos (2003-2006; 2007-2010) (KASSAR, 2011).

2.2 Interface da política de educação especial/inclusiva em relação à política de educação do campo

Três meses após a publicação da Política de Educação Inclusiva, em 2008, foi publicada pelo MEC a resolução n.º 2, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa diretriz, em seu artigo 1, define que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (MEC, p.1, 2008).

Na época ainda não havia uma política específica para este público, o que só ocorreu em 2010, através do Decreto 7.352, sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Vale salientar que o decreto não faz menção a interface da educação especial/inclusiva e educação do campo (BRASIL, 2010).

A Política de Educação Inclusiva, enfatiza que deve haver uma “interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola” e que essa relação, deve garantir, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, ações orientadas nas diferenças locais e das singularidades do público-alvo da educação especial no campo (BRASIL, 2008).

Desde 2008, se vem observando um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência, no entanto, os olhares para quem vive distante das cidades ainda são incipientes. Apesar das políticas existentes, o cenário da educação especial/inclusiva ainda se encontra em construção, sobretudo nas áreas rurais (RABELO; CAIADO, 2014).

A lei 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabeleceu em suas estratégias para um período de 10 anos: “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial”, (BRASIL, 2014), o que dialoga com a interface da Educação especial/inclusiva e educação do campo. As diretrizes e leis educacionais tem apontado uma mudança significativa para as pessoas do campo e com deficiência.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Gravatá, localizada no Agreste Central de Pernambuco, com ênfase na Política de Educação Especial Inclusiva e sua interação com a Educação do Campo. A abordagem qualitativa adotada permitiu compreender as percepções de professores, gestores e coordenadores de educação especial sobre a realidade local (MARTINS, 2010), associada também a pesquisa documental realizada.

Interessou ao pesquisador, compreender, a partir da História Oral, as histórias, experiências e sentidos relacionados à interface educacional especial/inclusiva e educação do campo. Para Thompson (2002, P. 44) “A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação”. Nesse sentido, importa saber não apenas o que a própria história conta sobre os acontecimentos, mas oportunizar a outros a expressão de suas histórias sobre a realidade onde vivem ou exercem seus trabalhos.

Este processo de pesquisa foi conduzido em duas escolas do campo: a Escola José Batista de Melo, localizada em Avencas, e a Escola Intermediária Dom Paulo Hipólito de Souza Libório, situada em Uruçu-Mirim, ambos distritos rurais de Gravatá. A seleção dessas escolas foi baseada no número de alunos com deficiência matriculados. De acordo com a Secretaria de Educação de Gravatá, 29,1% dos alunos da Escola José Batista de Melo são crianças e adolescentes com deficiência, enquanto na Escola Intermediária Dom Paulo Hipólito de Souza Libório essa proporção é de 18,4% (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GRAVATÁ, 2023).

No total, seis pessoas participaram da pesquisa. Em relação à elegibilidade, os participantes tinham mais de um ano de atuação na escola e trabalhavam regularmente com crianças, adolescentes e jovens com algum grau de deficiência.

A amostragem foi não probabilística, do tipo intencional. A decisão da amostragem foi orientada por duas questões: a representatividade (professor de sala regular e de atendimento educacional especializado), que estão à frente do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou com altas habilidades e a coordenação de educação inclusiva, direção escolar e sua coordenação

pedagógica, que são responsáveis, respectivamente, pela gestão democrática e da participação e pela construção e efetivação do PPP.

Os professores foram escolhidos por meio de um sorteio online, utilizando o site (sorteador), onde todos tiveram a mesma oportunidade de serem escolhidos. A coordenação de educação inclusiva, pedagógica e direção escolar não precisaram passar por um sorteio por serem áreas estratégicas, com número de profissionais limitados por setor/escola.

A obtenção dos dados foi efetuada por meio de questionários online ¹ contendo questões abertas e fechadas, focadas no assunto em estudo. Estes foram encaminhados aos participantes via e-mail e WhatsApp, com um prazo de uma semana para serem preenchidos.

Em paralelo, realizou-se a coleta de dados documentais por meio do relatório de monitoramento e avaliação do plano municipal de educação- PME de Gravatá. Este processo teve como objetivo correlacionar as informações fornecidas pelos respondentes e discutir neste estudo as estratégias de inclusão delineadas no plano municipal de educação.

Sobre questionários, Marconi e Lakatos (2004, p. 201), define como sendo “um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Uma de suas vantagens é sobre a economia de tempo e de deslocamento. Com isso, é possível obter respostas mais rápidas. A autora também chama atenção para as falhas que podem ocorrer, e dos cuidados necessários na aplicação de questionários, como a dificuldade de compreensão sobre as perguntas.

Para analisar os dados desta pesquisa, recorreremos a Análise de Conteúdo (AC) bardiniana (BARDIN, 1995). Segundo o referido autor, esse procedimento pode ser compreendido e analisado a partir dos significados, a exemplo de temas específicos, como educação inclusiva, ou uma análise dos procedimentos. Em resumo, Bardin (1995, p.42) explica AC como:

¹ Formulário de Levantamento de Informações sobre a Política de Educação Especial/Inclusiva em Gravatá-PE (coordenação de educação inclusiva). Acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScYv4dLhGrfzhCV_HfM7sfl2XXgezjs4-gVSWXpuAIVPNcwlw/viewform

Formulário de Coleta de Dados sobre a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Gravatá (Professores e gestores). Acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdHXTCGbh1Sj_ff4OH1OIlf7We4QdL9dwN77bmqj9loHEmHIA/viewform

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, visa a identificação de padrões, dos conteúdos que se destacam no decorrer das falas, dos temas e significados expressos pelos seus emissores, identificando as frequências e as ausências dos conteúdos. Além disso, “o pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida” (OLIVEIRA, et. al, 2003, p.4).

Para os autores citados, as categorias podem partir de dois lugares: previamente elaboradas ou definidas pela análise da frequência textual. É que não se trata de um procedimento inflexível, são passíveis de alterações na leitura, nas inferências e nas categorizações.

Nesse sentido, as categorias analisadas foram: Desafios enfrentados na implementação da Política de Educação Especial/Inclusiva em Gravatá na área rural e Política de Educação Especial em interface com a Política de Educação do campo e Plano Municipal de Educação de Gravatá/PE.

4 RESULTADOS

4.1 Desafios enfrentados na implementação da Política de Educação Especial/Inclusiva em Gravatá na área rural

Para compreender os desafios na política de educação especial/inclusiva em Gravatá, antes foi importante entender os principais objetivos desta política na realidade local. Nesse sentido, ao ser perguntada sobre os objetivos, a coordenação de educação especial (2024) cita que estes objetivos foram traçados para:

Garantir a efetiva inclusão escolar de todos os estudantes PCD matriculados em nossa rede de ensino; promover para os nossos estudantes PCD a permanência, participação, aprendizagem e conclusão da educação básica; ofertar profissionais de apoio escolar para os estudantes PCD de acordo com a necessidade comprovada pelos profissionais da equipe pedagógica; ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) para todos os alunos público-alvo, em salas de recursos multinacionais da própria escola, com professores com formação adequada; promover formação continuada para professores, profissionais de apoio, professores do AEE, gestores escolares, coordenares pedagógicos; profissionais do transporte escolar e demais profissionais da comunidade escolar, sobre as temáticas necessárias da educação inclusiva; possibilitar que todos os estudantes que precisem de adaptação curricular tenham o PEI e o PDI atualizado e sendo colocado em prática; promover parcerias com instituições de reabilitação e terapia para caminharmos juntos nesse processo.

Observa-se um espectro de ações que o município tem buscado garantir na educação de pessoas com deficiência. No entanto, essas atividades parecem enfrentar uma série de barreiras, que foram analisadas abaixo por meio da fala da coordenação (2024):

O difícil acesso ao tratamento terapêutico clínico, para colaborar com o acompanhamento pedagógico. A escassez de profissionais capacitados em educação inclusiva, a resistência por parte da comunidade escolar e das famílias em aceitar e apoiar a inclusão de alunos com deficiência na área rural, a resistência dos professores e gestores escolares para lidar com a diversidade e as necessidades dos alunos com deficiência na área rural, a falta ou baixa oferta de transporte escolar acessível e adequado para os alunos com deficiência na área rural, a falta ou baixa de recursos financeiros e materiais para adaptar as escolas e promover a inclusão de alunos com deficiência na área rural, e a falta de conscientização e envolvimento da comunidade local sobre a importância e os benefícios da inclusão de alunos com deficiência na área rural.

Diante desses dados, nota-se que a implementação da Política de Educação Especial/Inclusiva em Gravatá, especialmente nas áreas rurais, enfrenta uma série de desafios significativos. Este problema também é sentido pela resistência encontrada na comunidade escolar e entre as famílias em

aceitar e apoiar a inclusão de alunos com deficiência. A resistência não é restrita apenas aos familiares, mas também se observa entre os professores e gestores escolares, que frequentemente enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade e as necessidades específicas desses alunos.

Nessa perspectiva, Silva e Carvalho (2017, p. 300) analisam que “Não basta apenas ocorrer a adequação de tarefas, é necessário fazer o uso de recursos que permitam facilitar o processo de ensino no decorrer do aprendizado...” A política de educação especial/inclusiva depende de diversos fatores, desde o financiamento até a compreensão em si sobre os direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com o estudo de Santos e Miranda (2023), a formação continuada de professores é essencial para a efetiva inclusão escolar. Eles argumentam que a ausência de formação específica contribui para a resistência dos educadores em adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, os autores destacam a importância de políticas públicas que incentivem a participação ativa da comunidade e das famílias no processo educativo inclusivo. A colaboração entre escolas, famílias e comunidades é fundamental para superar as barreiras atitudinais e promover uma cultura de inclusão.

Ademais, dados do questionário apresentam que a questão do transporte escolar acessível, as estruturas das escolas, na tecnologia assistiva e o preconceito é um ponto ainda presente nas escolas do campo. Há “barreiras urbanísticas, barreiras nos transportes, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas.” A falta ou insuficiência de transporte adequado compromete a frequência escolar e, conseqüentemente, a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. A carência de recursos financeiros e materiais é outro desafio que impede a adaptação das escolas e a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Segundo Oliva (2016, p. 495):

Vale lembrar que a acessibilidade não diz respeito somente às mudanças arquitetônicas das escolas. O lugar na sala onde os alunos se sentam, o volume da voz do professor, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos também são exemplos de adequações de acesso ao currículo, que podem ou não demandar tempo e investimento financeiro. A existência de barreiras que podem

ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm.

A reflexão de Oliva (2016), faz sentido com a situação de Gravatá, pois nas análises dos questionários, foram observados que a conscientização e o envolvimento da comunidade local sobre a importância da inclusão também são insuficientes, o que representa um obstáculo adicional. Sem um entendimento claro dos benefícios da educação inclusiva, a implementação de políticas inclusivas torna-se ainda mais complicada.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º, define a pessoa com deficiência como aquela que possui um impedimento de longo prazo, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Portanto, para enfrentar os desafios da implementação da política de educação especial/inclusiva em Gravatá, é imperativo investir em formação profissional, assegurar recursos adequados, adequar os ambientes, e promover uma conscientização ampla sobre os benefícios da inclusão. Somente através de um esforço conjunto e contínuo será possível garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições.

4.2 Política de Educação Especial em interface com a Política de Educação do campo

A implementação da Política de Educação Especial em interface com a Política de Educação do Campo enfrenta uma série de desafios que refletem a necessidade de mudanças estruturais e culturais. De acordo com relatos de professores e gestores, um dos principais obstáculos está enraizado em concepções antigas que segregam alunos com necessidades especiais, aliadas à falta de infraestrutura adequada. Essa realidade também é percebida por Marques, Caron e Cruz (2020), no estudo sobre olhar das famílias sobre a inclusão na escola. A resistência de algumas famílias em aceitar a inclusão de seus filhos também se mostra como uma barreira significativa.

Para superar esses desafios, é fundamental promover formações contínuas para o corpo docente. Essas formações devem visar à conscientização, ao incentivo e à capacitação dos educadores, buscando romper

com padrões antigos e preconceituosos. A capacitação profissional emerge como um elemento crucial para a mudança de atitudes e a implementação eficaz de práticas inclusivas. Segundo Santos e Miranda (2023), a formação docente específica para a inclusão é essencial para a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Além disso, foi observado que a secretaria de Educação e a sociedade civil organizada têm desempenhado um papel ativo na promoção da educação inclusiva nas escolas do campo. São realizadas palestras e formações tanto para profissionais de apoio quanto para alunos. Um exemplo dessa colaboração é a parceria com o Serviço de Estimulação e Reabilitação da Criança (SERC), através do projeto “Singular” e da estratégia de Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC). O SERC, apoiado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Gravatá e parte do Programa Amigo de Valor do Banco Santander, contribui significativamente para a inclusão escolar.

Outro avanço mencionado pelos respondentes foi o aumento de equipamentos nas Salas de Recursos Multifuncionais e a capacitação dos professores e demais profissionais da área. As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços equipados com materiais pedagógicos e de acessibilidade que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2007).

A presença e o envolvimento das famílias na escola, em parceria com os profissionais e professores, têm sido um diferencial nas escolas do campo, fortalecendo a rede de apoio e promovendo um ambiente inclusivo, é o que foi respondido por uma das professoras: “Ação da família na escola, junto com apoio dos profissionais e professores sempre buscando as melhores condições para todos.” Isso demonstra que, apesar dos desafios existentes na implementação da política de educação especial, há ações que se sobressaem as dificuldades. A efetividade da educação inclusiva no campo depende, portanto, de um esforço conjunto e coordenado entre diferentes atores sociais e institucionais (SANTOS; MIRANDA, 2023).

É necessário um compromisso contínuo com a formação e capacitação dos profissionais da educação, bem como com a conscientização das comunidades escolares sobre os benefícios da inclusão. Apenas através de uma abordagem integrada será possível garantir uma educação de qualidade e

inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas condições e necessidades (OLIVA, 2016).

4.3 O que diz o Plano Municipal de Educação de Gravatá/PE (2014-2023) sobre a meta 7 de educação inclusiva?

O Plano Municipal de Educação (PME) de Gravatá/PE, nº 3651/2014, se orienta pelo documento Federal do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), que estabelece 20 metas a serem cumpridas num período de 5 anos, sendo a inclusão uma das metas desses planos.

Segundo o relatório de monitoramento e avaliação do PME, o indicador 4A, que analisa o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, do Plano Nacional de Educação (PNE), indica que Gravatá não está muito diferente de outras cidades brasileiras, com situação atual de 84.6% de frequência escolar de alunos público-alvo da educação especial. Em Pernambuco, a situação atual é 85.4%, em todo Brasil 85.8%, conforme figuras abaixo:

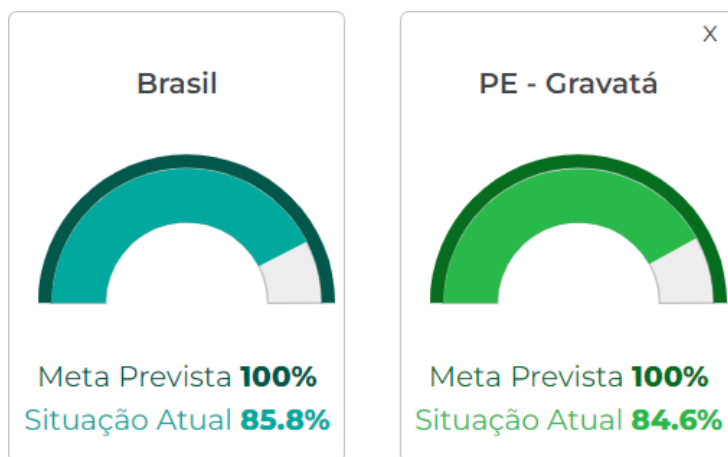


Figura 1- Indicador 4A-Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, Ministério da Educação, 2023. Adaptado pelo INEP.

Um dado que chama atenção é sobre o indicador 4B, que analisa o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica, onde a situação atual de Gravatá é de 100% de matrículas. Em Pernambuco, 87.9% e no Brasil 86.5% (PNE, 2018).

Para Furtado, Gomes e Castro (2022, p. 333) há outra situação que tem sido despercebida nas análises dos planos municipais da educação:

Na análise do Censo Escolar, coletado e divulgado anualmente pelo Inep, nota-se a ausência dos dados da oferta do Atendimento Educacional Especializado, tanto nas salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns de educação básica quanto nos centros de atendimento educacional especializado, já que em muitas situações as

instituições conveniadas assumem esse atendimento em detrimento ao papel do Estado.

Os indicadores demonstram avanços na educação especial/inclusiva, no entanto, conforme Furtado, Gomes e Castro (2022), os dados publicados pelo MEC não são suficientes para se medir se, de fato, essa política pública tem sido efetivada. Na figura abaixo, por exemplo, temos o exemplo de um dado que isoladamente pode mascarar a realidade.

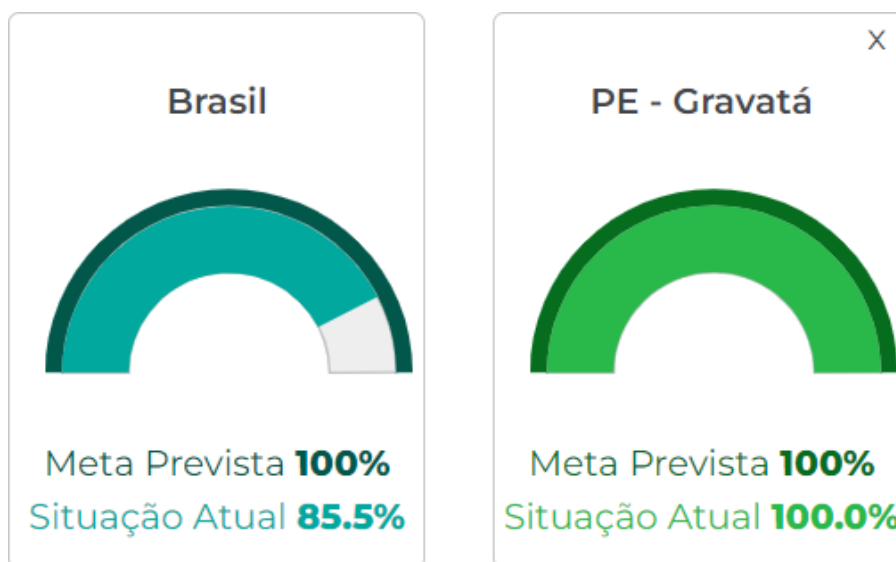


Figura 2- Indicador 4B-Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica, Ministério da Educação, 2023. Adaptado do INEP.

Esse dado, parece indicar um avanço nas matrículas em salas regulares para quem tem deficiência. Vale destacar que, segundo IBGE (2010), 46% da população acima de 10 anos, ou seja, quase metade dos gravataenses apresentava alguma deficiência física, intelectual, mental ou sensorial. Dados atuais não foram atualizados pelo IBGE.

Das 26 estratégias planejadas no PME, 04 não foram iniciadas, inclusive não havia orçamento previstos para estas ações, conforme descritas no quadro abaixo:

Meta 7: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede escolar de ensino				
Estratégia	Prazo	Previsão orçamentária	Status	Recomendações

Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos tecnologia assistiva com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	2023	Não há	Não iniciado	Não foram sugeridas ações
Disponibilizar, em três anos, livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental;	2017	Não há	Não iniciado	Viabilizar tecnologias de informática para auxiliar os alunos cegos e de visão subnormal, até 2023.
Articular e desenvolver ações, nos próximos 5 anos, direcionadas para a educação especial e formação para o trabalho, viabilizando o acesso de pessoas com necessidades especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico oferecidos pela rede regular de ensino público e privada, estabelecendo mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho.	2019	Não há	Não iniciado	Mapear os alunos em condições de serem inseridos no mercado de trabalho, até 2019.

Estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, facilitando seu ingresso no mercado de trabalho.	2023	Não há	Não iniciado	Não existe ações para essa estratégia.
---	------	--------	--------------	--

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Gravatá, 2023. Adaptado pelo autor.

Para Sehnem e Martins (2022, p. 7):

É necessário considerar que os relatórios de monitoramento e avaliação dos PMEs são extremamente importantes, pois se configuram como política pública de acompanhamento sistemático das ações educacionais e umas das formas, previstas em lei, da garantia participação social e da democratização da educação nas municipalidades.

O quadro acima demonstra desafios que ainda são persistentes na política pública de educação especial na perspectiva inclusiva. Essa realidade em Gravatá não difere de outras regiões, ao mesmo tempo, como citado por Sehnem e Martins (2022), a participação social é o que fará a diferença para se garantir os direitos das pessoas com deficiência.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada sobre a Política de Educação Especial e Inclusiva em interface com as escolas do campo no município de Gravatá–PE permitiu identificar iniciativas importantes que buscam integrar a educação inclusiva às demandas do campo. Embora a pesquisa tenha respondido parcialmente à problemática central, algumas descobertas mereceram destaque. Em relação à percepção dos profissionais da educação sobre a Política Pública de Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto do campo, recupera-se que essa percepção ainda é limitada, com uma interação tímida entre as duas políticas. Além disso, as estratégias e os desafios identificados reforçam a presença de barreiras concretas — físicas, atitudinais e estruturais — que dificultam o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência no ambiente escolar rural.

Ao analisar o Plano Municipal de Educação de Gravatá (2014-2023), foram observados avanços, especialmente na implementação de recursos multifuncionais e na formação de profissionais. Contudo, persistem lacunas, como ações sem previsões orçamentárias, o que compromete as metas de alcançar os objetivos traçados. Essa falta de planejamento financeiro representa um desafio significativo para a efetivação de políticas educacionais inclusivas.

Por fim, a participação de professores, gestores escolares e da coordenação de educação inclusiva reforça a relevância de ampliar os investimentos em pesquisas sobre políticas públicas inclusivas. Trata-se de um campo complexo e historicamente desafiador, que exige comprometimento contínuo da gestão pública, da sociedade civil e de outros atores para superar barreiras e garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade não campo.

6 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edson Francisco. A Educação Especial nos 25 anos da LDBEN/1996: avanços e retrocessos. **Educação**, pág. e6/1-28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644465673>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Portaria normativa Nº- 13, DE 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- DOMINGOS, Cicera Mirelle Florêncio da Silva. **As práticas docentes em escolas do campo da Rede Municipal de Caruaru-PE com os alunos com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- GARCÍA, Pilar Samaniego. de. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: **Ediciones Cinca**, 2009.
- INEP. Resultados. **Ministério da Educação (MEC)**, Brasília–DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- SANTOS, Jonathas Ferreira; MIRANDA, Fabiana Darc. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. **Revista Foco** (Interdisciplinary Studies Journal), v. 16, n. 12, 2023.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.

MEC. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília, 2008.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016.

PNE - Plano Nacional de Educação. **Relatório de linha de base 2018 - INEP**. MEC, 2018. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php
Acesso em: 16 mar. 2024.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, p. 63-71, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/336>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SANTOS, Jorge Henrique Vieira. **A polidez no discurso sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola**. Jundiá, Paco Editoria, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GRAVATÁ. Lista de crianças e adolescentes com deficiência matriculadas nas escolas do campo. **Coordenação de Educação Inclusiva**, Gravatá, 2023.

SILVA, Fabricio de Lima Bezerra; BATISTA, David Espinola; MASSARO, Munique. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5659>. Acesso em: 01. jul. 2023.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017.

SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira; MARTINS, Angela Maria. Plano Municipal de Educação: análise do instrumento de planejamento no campo da educação municipal. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2002.

TCE - Tribunal de Contas de Pernambuco. **Fiscalização TCE-PE - Infraestrutura Escolar 2021**. Recife, TCE, 2021. Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/65b2a20f-fb9d-43e1-aba6-064235389e35/page/d3wMC>. Acesso em 15 mar. 2024.